

Conferenza Nazionale dei Presidenti dei Corsi di Laurea C.La.Ss

(Corsi di laurea Triennale di Servizio sociale-L39- e Magistrale in Servizio Sociale e Politiche Sociali- L39 eM87)



NOTE in merito alla 660 PER AUDIZIONE senato camera 30 ottobre 2014

CHI SIAMO

Rappresentiamo 79 CDLaurea

49 triennali

30 magistrali

Vi sono 247 docenti anche as impegnati nella didattica delle triennali

59 nelle magistrali, per totale di 306 docenti con titolo di AS (vedi slide allegate) Un percorso formativo il 3 più 2 molto apprezzato dagli studenti (vedi letteratura allegata) Un percorso formativo che funziona (Schede SUA)

PREMESSA

L attuale inserimento nel mercato del lavoro a causa dei vincoli introdotti negli anni nella PA , per la crisi economica in corso con i conseguenti tagli alle politiche sociali , costituiscono tutti fattori che hanno determinato un passaggio da un MERCATO del LAVORO sicuro e stabile, ad un mercato meno ricco e insicuro. passando così dal 86/00 di inserimenti ad un 47/00 (slide allegate) nell arco degli ultimi anni.

Da contratti a tempo indeterminato a contratti a tempo determinato, cocco pro, ecc (slide allegate)

Dall inserimento nel pubblico ad un sempre crescente inserimento nel terzo settore e nel privato (slide allegate)

I Nostri studenti sono tipicamente studenti lavoratori, con provenienze socio economiche medio e medio basse.

La legge vuole normare una materia che è di competenza dell Università passando attraverso norme che solo in parte riguardano il riordino della professione. Tratta materie che vanno discusse con il MIUR e la Commissione Istruzione del Parlamento.

La legge prevede misure che se introdotte avrebbero un impatto disastroso sui CORSI di laurea e sulle competenze dei laureati in servizio sociale

SUL MERCATO DEL LAVORO

SULL inserimento di questo professionista nel mondo del lavoro che non è più quello del welfare burocratico , in un mercato del lavoro che non esiste più nelle forme prefigurate dal testo (vedi i dati di ricerca) La proposta di legge che stiamo discutendo va nella linea di rafforzare il welfare burocratico . Nella linea di una crescita impossibile del welfare, ma anche non più adeguata alla realtà, di un welfare tutto pubblico.

La proposta di legge ha un impostazione vetero categoriale il cui obiettivo è quello di un aumento della presenza delle a.s nel sistema dell offerta, che forse poteva essere giustificato negli anni 70 del secolo scorso.

Una proposta che incrementerà il numero di AS fuori dal mercato del lavoro e la chiusura di Corsi di Laurea.



La proposta di CICLO UNICO, così come la proposta dell'esclusività in capo all'AS dei ruoli dirigenziali, si focalizza sulla figura pubblica senza considerare l'evoluzione e le trasformazioni del mercato del lavoro, le proposte di leggi innovative sull'impresa sociale, lo sviluppo e la crescita del terzo settore.

Una proposta che non tiene conto della legge Gelmini, ma neanche le proposte di valorizzare le competenze, i giovani del Governo Renzi.

Servono percorsi di formazione flessibili, specialmente in fase di crisi economica, penso alla magistrale, che deve rispondere ai cambiamenti sociali e alla trasformazione dei bisogni, nonché a nuovi ruoli professionali a partire dalla dirigenza sviluppata sulla base delle competenze e non per categoria.

Percorsi che forniscano conoscenze e competenze per un nuovo welfare che sviluppa l'impresa sociale, l'innovazione e la flessibilità, secondo un modello in cui attori di natura diversa sono protagonisti del sistema delle opportunità di welfare.

ESAME DI STATO

C'è un aspetto su cui fa problema e con il quale concordiamo ossia il fatto che ci sia lo spazio per iscriversi all'esame di stato per la categoria A SENZA aver conseguito la laurea triennale in servizio sociale. Questo è un vulnus che va sanato, ma basta un comma in qualche provvedimento omnibus senza mettere in scacco un percorso formativo di eccellenza.

ISTITUZIONE DOTTORATI di SERVIZIO SOCIALE

Un altro aspetto rispetto al quale concordiamo e crediamo siano opportune creare alleanze per mettere il laureato in servizio sociale, l'assistente sociale nelle condizioni di percorrere la carriera accademica, attraverso l'istituzione e il loro finanziamento di Dottorati di ricerca di servizio sociale.

Solo seguendo strade scientifiche e delle competenze è possibile contribuire allo sviluppo del sapere del servizio sociale.

No alla creazione di RISERVE GEOGRAFICHE come una classe disciplinare, o l'attribuzione di insegnamenti di alcune materie per appartenenza e non seguendo il modello meritocratico, delle opportunità, delle competenze scientifiche. Queste richieste sono poi in netto contrasto con la legge Gelmini e con i progetti e le proposte del Governo Renzi.

NUOVI INSEGNAMENTI DI SERVIZIO SOCIALE

La proposta di introdurre altre materie specifiche del servizio sociale, OLTRE A QUELLE GIÀ CONTEMPLATE nelle tabelle ministeriali, significa minare la formazione di tipo multidisciplinare, ma anche chiudere gli spazi ad insegnamenti come i diritti, le economie. Competenze sempre più importanti per il nuovo welfare, per la gestione efficace ed efficiente delle risorse. Pensiamo al peso che deve avere la competenza rispetto alla gestione del Budget delle risorse, ecc.

Vi sono poi competenze scientifiche che non appartengono a categorie professionali, bensì al sapere scientifico, pensiamo il sapere delle politiche sociali, dell'organizzazione dei servizi, ecc.

LA NOSTRA POSIZIONE

No al quinquennio

No a sanatorie ed ope legis

Riconoscimento di discipline specifiche del servizio sociale (metodi e tecniche del servizio sociale, principi e fondamenti del servizio sociale) e già previsto dalla tabella ministeriale

CHIEDIAMO L'ISTITUZIONE DEI DOTTORATI in servizio sociale per garantire pari opportunità e PARI regole di accesso nella carriera universitaria anche per i laureati in servizio sociale, e non scorciatoie che andrebbero a dequalificare il percorso formativo e il sapere specifico.

Istituire e finanziare i dottorati di servizio sociale Sviluppare la ricerca e finanziare la ricerca in servizio sociale Consentire a chi è stato abilitato di prendere servizio creando un fondo straordinario per gli ordinari.

Creare alleanze scientifiche multidisciplinari perché queste collaborazioni mostrano di essere fertili per lo sviluppo del servizio sociale (vedi i saggi e i testi pubblicati in questi ultimi anni).

Non possono poi essere accettate richieste di prerogative di competenze per nascita, come la richiesta di riserve geografiche per alcuni saperi d esempio POLITICA Sociale, Organizzazione dei servizi, ecc. in un sistema in cui la valutazione delle competenze e della scientificità risulta essere centrale.

Così come non è legittimo richiedere l'esclusiva per la dirigenza in certi ambiti, sono le competenze che debbono fare la differenza.

NODI CRITICI DEL TESTO 660

La legge NON si tratta di L24 bensì di L 39

Art 1

Anti costituzionale l'esclusiva come dai comma b e c e D in particolare punti 5 e 6 dell' art 1

Art 4 comma 5

Criteri per contratti di diritto privato in attesa dei concorsi Esperienza nella professione , Attività formative nella professione Nonché titoli scientifici

art 5 Tirocinio di 18 mesi, sotto la vigilanza dell'ordine regionale con convenzioni quadro, convenzioni regionali e apposito regolamento.

ORDINE CHE decide e REGOLA LA formazione universitaria

Art 22 norme transitorie solo per l'iscrizione? O si rende equipollente il titolo al ciclo unico?

Lettera all'Ordine Nazionale degli Assistenti Sociali

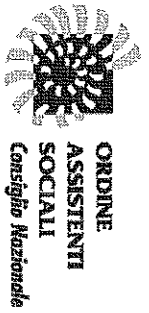
La Conferenza dei Presidenti dei cdl in Servizio Sociale (laurea di base e specialistica/magistrale) nella sua seduta del 13 marzo 2009, tenutasi presso la Facoltà di Sociologia di Milano Bicocca, ha condiviso gli orientamenti del Consiglio Nazionale Assistenti Sociali circa la necessità di modificare l'accesso all'esame di stato per AS – profilo A- introducendo la clausola che possano accedervi solo quanti hanno conseguito oltre la laurea specialistica/magistrale (classe 57 S - LM 87), anche la laurea di base in Servizio Sociale (classe 6 - LM 39).

Per la Conferenza dei Presidenti dei Corsi di Laurea in Servizio Sociale

i coordinatori

Carla Facchini, Università di Milano-Bicocca

Alberto Merler, Università di Sassari



Roma, 12 dicembre 2007

Prot. n. 2977/2007

Al Prof. Alberto Merler
Presidente
Corso di Laurea in Servizio Sociale
ad Indirizzo Europeo (classe 5)
Università degli Studi di Sassari

Alla Prof.ssa Carla Facchini
Presidente
Corso di Laurea in Servizio Sociale
Università degli Studi Milano Bicocca

LORO SEDI

Gentilissimi,

abbiamo preso visione della nota inviata al Ministro dell'Università e della Ricerca on. Mussi in qualità di referente del Coordinamento Nazionale dei Corsi di Laurea in Servizio Sociale, mi sento in dovere di ringraziarVi anche a nome del Consiglio Nazionale dell'Ordine per la condivisione di intenti e per l'azione di accompagnamento e di rinforzo alle iniziative del CNOAS che vadano nella direzione di una migliore qualità formativa dell'assistente sociale.

Cordiali saluti.

f.to Il Vicepresidente
Franca Dente



COORDINAMENTO NAZIONALE DEI CORSI DI LAUREA IN SERVIZIO SOCIALE DELLE UNIVERSITÀ ITALIANE

COORDINATORI
PROF. SSSA CARLA FACCHINI – UNIVERSITÀ DI MILANO-BICOCCA
PROF. ALBERTO MERLER – UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI

Prot. C. di L. SS n. 146/07
Sassari, 29 novembre 2007

Al Sig. Ministro
dell'Università e della Ricerca
Piazza J. F. Kennedy, 20
00144 Roma EUR

e.p.c.

Al Sig. Presidente
del Consiglio Universitario Nazionale
Piazza J. F. Kennedy, 20
00144 Roma EUR

Oggetto: *Richiesta urgente relativa all'offerta formativa del Corso di Laurea in Servizio Sociale L.39 e della Laurea Magistrale in Servizio Sociale e Politiche Sociali LM87 (Rif. D. M. 270/04)*

Onorevole Ministro,

I corsi in Servizio Sociale hanno l'esigenza, per la loro stessa specificità legata alla operatività applicata, di mantenere rapporti solidi e continuativi con i servizi e con gli operatori del territorio anche nella fase di formazione curriculare, come da sempre previsto per questi studi in Italia e all'Estero.

Anche per questo motivo risulta indispensabile realizzare un *titolo professionale* molto mirato, che può essere guidato soltanto da professionisti Assistenti Sociali, iscritti all'Ordine e operanti nel territorio.

D'altra parte, per questi corsi di laurea, si sono sempre attivate *convenzioni con professionisti aventi la funzione di docenti a contratto* provenienti dagli Enti Locali, dalle Regioni, Province e Comuni, dalle Aziende Sanitarie, dai Servizi decentrati dello Stato (Prefetture, Centri per la giustizia minorile, Provveditorati regionali dell'Amministrazione penitenziaria etc.).

Carla Facchini – Università di Milano-Bicocca, Facoltà di Sociologia, Via Bicocca degli Arcimboldi 8, I-20126 Milano – tel. +39 0264487527; fax: +39 0264487561; e-mail: carla.facchini@unimib.it
Alberto Merler – Università degli Studi di Sassari, Facoltà di Lettere e Filosofia, Piazza Conte di Montana 8, I-07100 Sassari – tel.: +39 079229659; fax: +39 079229660; e-mail: merler@uniss.it

Tali convenzioni oltre ad essere fondamentali e sostantive nel merito, risultano indispensabili per poter disporre di figure professionali (docenti a contratto esterni) intimamente legate al profilo formativo che si vuole raggiungere con la L.39 in Servizio Sociale e con la LM 87 in Servizio Sociale e Politiche Sociali.

Alla luce del D.M. 270/2004, risulta pertanto indispensabile avere chiarezza sul numero di docenti in convenzione che è possibile *computare a pieno titolo* nel numero dei docenti previsti come "requisiti necessari", sia per la laurea di base L.39, che per la laurea magistrale LM 87.

Si richiede pertanto all'On. Ministro e agli organi competenti di prendere in esame con urgenza quanto rilevato per i Corsi di Laurea e di Laurea Magistrale, per fare in modo che l'Università italiana possa conferire dei titoli di studio adeguati alle professioni individuare.

Voglia gradire l'espressione della massima considerazione.

per il Coordinamento Nazionale dei Corsi di Laurea
in Servizio Sociale delle Università italiane

Carla Facchini

Alberto Merler

In relazione all'allegato 1 del parere ANVUR n.14 del 18/10/11, tabelle 1 e 2, è necessario segnalare la specifica condizione dei corsi di laurea riferiti alle classi L-39 "Servizio sociale" e LM-87 "Servizio sociale e politiche sociali".

I corsi di laurea triennale in L-39, data la figura professionale che formano, hanno un impianto marcatamente "multidisciplinare": necessitano l'attivazione di attività formative almeno in 7 ambiti disciplinari differenti, ciascuno coniugato in almeno due o tre specificazioni di insegnamento su diversi settori scientifico-disciplinari (SSD); inoltre prevedono almeno 18 CFU per i tirocini e 12 cfu per i crediti a libera scelta dello studente.

Gli esami che gli studenti devono sostenere nel triennio corrispondono, di fatto, pressoché ad altrettanti diversi SSD con relativi docenti. La somma dei crediti (cfu) a cui riferirsi per gli insegnamenti risulta tra i 110 e i 120 cfu.

Per queste ragioni, mediamente ognuno dei prospettati docenti assume un impegno didattico di circa 6 cfu.

Se soli 6 di questi docenti (quelli di ruolo) assorbissero 90 cfu (6x15), è del tutto evidente che i rimanenti 12 docenti, ripartiti sui restanti 30 cfu, si troverebbero ad avere un'improporzionabile impegno medio per 2,5 cfu, cosa espressamente vietata dalla legge, che prevede che ogni esame comporti almeno 6 CFU.

La sostanziale impraticabilità di tale offerta formativa, suggerisce di ricondurre il parametro indicato nel parere, a un **impegno didattico per ogni docente equivalente nel corso, tra i 6 e i 12 cfu.**

Non distanti sono le necessità per i **corsi di laurea magistrale in LM-87**, nei quali il margine quantitativo su cui distribuire i cfu è ancor più ridotto: se si considerano i cfu per "altre attività formative" (tra cui un minimo di 10 cfu per tirocinio), ed un margine benché minimo per le discipline affini, nonché un numero mediamente consistente di CFU attribuiti alla tesi, rimangono, di fatto, circa 70 cfu da suddividere tra i docenti di ruolo e i docenti professionisti cooperati a contratto ma qualificanti per l'obiettivo formativo professionalizzante. Anche in questa situazione risulta - **necessario abbassare il parametro di 15 cfu per docente equivalente a un range da 6 a 12 cfu.**

In relazione all'allegato 1 del parere ANVUR n.14 del 18/10/11, tabelle 1 e 2, è necessario precisare due punti collegati alla specifica condizione dei corsi di laurea riferiti alle classi L-39 "Servizio sociale" e LM-87 "Servizio sociale e politiche sociali".

Il primo riguarda i **requisiti necessari per la docenza**. A tal fine si chiede il possesso della Laurea di I livello o titolo equipollente nel profilo professionale di riferimento, "esperienza professionale idoneamente documentata e certificata nel campo specifico professionale per cui è richiesto l'insegnamento" oltre ad almeno uno tra gli altri requisiti indicati.

Il secondo riguarda l'**impegno didattico per ogni docente equivalente nel corso**. Data la consistente numerosità dei raggruppamenti disciplinari previsti per questi corsi dalle tabelle ministeriali, nonché la presenza rispettivamente, per la L.39 e per la LM 87, di 18 e di 10 CFU riservati al tirocinio da effettuare necessariamente all'esterno della sede universitaria, si propone di ricondurre il parametro indicato nel parere, a un **impegno didattico per ogni docente equivalente nel corso, tra i 6 e i 12 cfu.**

La proposta di legge 550 e il disegno di legge 660: verso un rilancio o un collasso della professione?

di *Luca Fazzi**

Abstract. *Con il disegno di legge 550 e la proposta di legge 660 si è aperto un dibattito importante sul futuro della figura dell'assistente sociale. La formazione della professione ricopre all'interno delle due proposte di legge un ruolo centrale. L'articolo discute la filosofia e la struttura generale delle nuove proposte legislative analizzandone le motivazioni, i punti di forza e di debolezza. In particolare sono posti al centro dell'attenzione alcuni elementi che risultano più problematici e contraddittori e che rischiano di inficiare lo sforzo riformatore necessario per rendere la professione attrezzata a affrontare le sfide del cambiamento.*

Il quadro

Il servizio sociale sta attraversando la fase di crisi probabilmente più grave della sua storia. Le ricerche empiriche mettono in luce come lo scenario in cui operano gli assistenti sociali si è modificato nel corso dell'ultimo decennio in modo sostanziale con una forte complessificazione della rete dei servizi e forti tensioni sul piano della cultura del welfare conseguenti all'intensificarsi della crisi economica e all'affermarsi di un'agenda di riduzione dell'intervento pubblico (Facchini, 2010; Fazzi, 2012; 2013). L'insoddisfazione all'interno dei servizi è sempre più elevata, la pressione sugli operatori si intensifica, i concorsi pubblici sono ridotti al lumicino e le carriere dirigenziali sono sempre più rare e difficili da realizzare. Fino a un recente passato in molte Regioni frequentare un corso di laurea in servizio sociale corrispondeva alla quasi completa garanzia di occupazione. L'esistenza di un mercato di tipo pubblico in fase di espansione ha dagli anni '90 fagocitato nu-

* Professore associato presso la facoltà di sociologia dell'Università di Trento e Presidente del Corso di laurea magistrale in Metodologia, organizzazione e valutazione dei servizi sociali.

meri sempre maggiori di studenti a iscriversi ai corsi di laurea. Si è verificato di conseguenza un processo di massificazione della formazione professionale che ha portato il servizio sociale a assumere un ruolo di rilievo nel mercato della formazione universitaria nazionale. Questo ha portato alla moltiplicazione dei corsi di studio e all'apertura di nuove sedi distribuite in modo uniforme in tutto il paese. È dunque per molti versi anche paradossale che nel momento in cui gli iscritti ai corsi di laurea triennale e magistrale raggiungono il loro picco storico, il futuro della professione sia diventato improvvisamente incerto e precario.

L'attuale situazione pone inevitabilmente al centro del dibattito l'esigenza di ripensare la formazione del servizio sociale (Facchini, 2012). La proposta più organica di riorganizzazione dei percorsi formativi degli assistenti sociali è contenuta attualmente in due progetti di legge (Camera dei Deputati; proposta di legge n.550 "Nuovo ordinamento della professione di assistente sociale" presentata il 26 marzo 2013; Senato della Repubblica: disegno di legge n.660 "Disciplina della professione dell'assistente sociale", comunicato alla Presidenza il 15 maggio 2013), proposti dal CNOAS (Consiglio Nazionale degli Ordini degli Assistenti Sociali) sul riordino dei percorsi formativi della professione dell'assistente sociale.

I due disegni di legge sostanzialmente identici trattano di diverse questioni che vanno dal riconoscimento dell'autonomo esercizio della professione fino alle tematiche riguardanti la disciplina professionale in senso stretto. Una parte essenziale della proposta di legge riguarda però espressamente la formazione e introduce proposte che possono produrre degli impatti dirimenti sui percorsi formativi e didattici attuali.

I cardini dei due progetti sono sotto questo profilo tre:

1) l'istituzione di una laurea magistrale a ciclo unico quinquennale di insegnamento come condizione per potere sostenere l'esame di stato e esercitare la professione;

2) l'obbligo di un ampio monte ore di tirocinio sul campo (diciotto mesi) con il riconoscimento di relativi crediti da svolgersi sotto la guida di un assistente sociale in servizio da almeno cinque anni e sotto la vigilanza degli Consigli regionali degli Ordini degli assistenti sociali nell'ambito di convenzioni quadro tra gli stessi e il Ministero dell'Istruzione e le sedi universitarie;

3) l'istituzione di una classe disciplinare per l'insegnamento universitario riservata al servizio sociale all'interno dell'area 14 di scienze politiche e sociali.

Le ragioni addotte per giustificare questi provvedimenti di riforma sono sicuramente fondate ma nel modo in cui sono poste lasciano aperti alcuni interrogativi che non andrebbero sottovalutati e rispetto ai quali è indispensabile promuovere un ulteriore dibattito e riflessione.

La laurea magistrale a ciclo unico

Il ciclo quinquennale unico si propone di aumentare le competenze per affrontare le problematiche sociali e professionali sempre più complesse che gli assistenti sociali si trovano di fronte. La convinzione è che una parte della crisi del servizio sociale sia data dalla difficoltà dei nuovi professionisti di districarsi rispetto a una realtà amministrativa e sociale oggettivamente sempre più complessa e articolata. L'idea è che i nuovi professionisti non siano più in grado con solo tre anni di formazione di esercitare la propria discrezionalità nello spazio operativo in cui la norma astratta viene tradotta in pratica dal professionista.

Il tema degli spazi di discrezionalità del servizio sociale è stato oggetto nell'ultimo decennio di un forte dibattito a livello internazionale in particolare nell'ambito degli studi sugli effetti della managerializzazione del welfare. Secondo molti autori i processi di managerializzazione e riorganizzazione della spesa sociale stanno portando alla applicazione di quella che Haley (2009) ha definito un'agenda di de-professionalizzazione del servizio sociale caratterizzata da un forte depauperamento delle competenze professionali degli operatori. Questa posizione è sostenuta da una notevole mole di studi empirici ma viene secondo altri autori mitigata dalla possibilità degli operatori di mediare comunque le pressioni normative e procedurali esterne nell'implementazione delle proprie attività (Ferguson, 2004). I risultati delle ricerche empiriche sono ad oggi altalenanti e mettono in rilievo una certa eterogeneità di situazioni. Nonostante le posizioni non univoche, è riconosciuto da tutti che la qualificazione professionale costituisce tuttavia il più importante strumento per affrontare il cambiamento.

Qualità e quantità sono però due dimensioni teoricamente sovrapposte.

ponibili ma distinte per la programmazione dei percorsi di formazione professionale. Un numero molto elevato di ore non necessariamente corrisponde a un risultato formativo eccellente. Una buona formazione dipende da come è organizzata la didattica, i suoi contenuti e i modelli di insegnamento utilizzati (Bogo, 2005; Wilson e Kelly, 2010). Prevedere allora un ciclo unico di cinque anni può sortire un effetto positivo sulla formazione professionale, ma a quali condizioni? E con che impatto sulla struttura delle lauree triennali e magistrali esistenti rispetto alla configurazione attuale del mercato del lavoro?

La formazione sul campo

L'ampliamento delle ore di tirocinio sul campo a diciotto mesi e l'istituzione di un praticantato della durata di un anno sono proposte giustificate dall'esigenza di legare maggiormente il processo di apprendimento alla pratica. Esistono moltissimi studi che rilevano l'importanza dell'apprendimento pratico nel campo delle professioni sociali (Parker, 2007; Gui, 2009). L'apprendimento sul campo può essere considerato a tutti gli effetti come una parte di didattica costitutiva dei percorsi di formazione degli assistenti sociali. La complessità del ciclo continuo di azione, ricerca e riflessione che caratterizza l'apprendimento nel servizio sociale, ha portato nel tempo a sostenere conseguentemente la rilevanza formativa della funzione del supervisore definito da Dal Pra Ponticelli (2003) un vero "docente sul campo" che si prende in carico la responsabilità di guida nella crescita professionale dello studente e di trasmissione interprofessionale.

L'apprendimento sul campo assume una rilevanza ancora più centrale nell'attuale fase di riorganizzazione dei servizi e del welfare durante la quale la distanza tra formazione astratta e pratiche lavorative tende a incrementare in modo esponenziale a causa della velocità dei processi di cambiamento. Molte conoscenze che gli studenti acquisiscono nel primo anno di corso di studi alla fine del percorso universitario sono già obsolete perché si sono modificati i modelli organizzativi, gli strumenti di lavoro e le norme che regolano l'erogazione delle prestazioni. Un collegamento più forte e strutturato con l'esercizio della professione all'interno dello stesso percorso universitario rappresenta pertanto uno strumento indispensabile e strategico per rinforzare le

nel 1°
anno
debbano
acquisire
il metodo.

competenze dei nuovi laureati.

→ Ma cosa significa rendere la formazione sul campo produttiva sotto il profilo del rinforzamento delle competenze dei nuovi professionisti? Come va impostata questa formazione? È sufficiente prevedere un'estensione del numero di ore di tirocinio con la supervisione di un assistente sociale esperto sotto la vigilanza dell'Ordine per raggiungere questo obiettivo?

Le domande

L'insegnamento universitario

L'istituzione di una classe disciplinare per l'insegnamento universitario riservata al servizio sociale (con la previsione di un Macrosetto denominato Servizio sociale) è richiesta per fare fronte all'oggettivo problema della marginalizzazione degli studiosi di servizio sociale nell'ambito della classe disciplinare di scienze politiche e sociali in cui attualmente il servizio sociale è collocato. È un dato di fatto che i corsi di servizio sociale sono diventati in molti Atenei spazi di conquista per altre discipline scientifiche e la transizione dalle Scuole speciali di servizio sociale all'Università ha prodotto un indebolimento della formazione professionale specifica. Inoltre si può riconoscere ormai che il servizio sociale costituisce a livello internazionale una tradizione di ricerca che pur non dando luogo a una disciplina specifica definisce ambiti e confini in parte propri (Campanini, 2013).

Sebbene il passaggio non sia chiaro (né lo può essere in definitiva non potendo attuarsi per legge tale tipo di restrizione) l'indirizzo che emerge dalla proposta di legge è di privilegiare nell'attribuzione degli insegnamenti universitari persone con comprovata esperienza professionale nel settore del servizio sociale. L'idea che siano assistenti sociali pur debitamente formati e preparati a essere i docenti più adatti a insegnare materie di servizio sociale si desume implicitamente dalla norma transitoria che specifica come in attesa dei concorsi riservati al nuovo ambito concorsuale, le materie professionali possono essere (il 'possono' è d'obbligo non potendo per motivi di costituzionalità inserire la dizione 'devono') attribuite a assistenti sociali "di comprovata esperienza professionale sulla base della valutazione dei curricula attestanti lo svolgimento della professione nonché (e quindi in seconda battuta) alle attività formative e scientifiche realizzate nell'ambito di

interesse della professione." Il disegno di legge prevede inoltre che i programmi ministeriali dei corsi in servizio sociale e dei relativi dottorati siano stabiliti dal Ministero previa la consultazione del Consiglio dell'Ordine Nazionale degli assistenti sociali conferendo ad esso una autorevolezza scientifica dirimente nel panorama universitario nazionale.

Pur prendendo atto che la situazione attuale è da modificare per restituire al servizio sociale un maggiore spazio scientifico e formativo, la domanda da porsi è se si rinforza veramente la professione rivendicando degli spazi concorsuali e didattici riservati per legge al servizio sociale e soprattutto se è opportuno e utile rivendicare che la formazione del servizio sociale sia un tema di pertinenza privilegiata (o esclusiva) di laureati professionisti assistenti sociali che abbiano conseguito il titolo relativo. Questa fortissima sottolineatura della centralità della professione anche nella formazione universitaria teorica degli assistenti sociali è effettivamente la soluzione per rimettere al centro dei percorsi di alta formazione la conoscenza specifica del servizio sociale.

Come si può vedere le due proposte di legge sul riordino della professione per quanto riguarda gli aspetti della formazione aprono alcuni interrogativi che, per la rilevanza del loro impatto, meritano un supplemento di riflessione e valutazione. Se l'obiettivo di rinforzare il servizio sociale è importante e ampiamente condivisibile, c'è da domandarsi se il modo proposto è quello ottimale o più funzionale per raggiungere lo scopo. Per rispondere a questi interrogativi è necessario partire da una rapida analisi dei fattori di crisi del servizio sociale.

I fattori di crisi del servizio sociale

Così come non si può avere una pratica indipendente dalla teoria, non esiste una teoria del servizio sociale che esula dalla pratica. Come ogni professione anche il servizio sociale costruisce dunque la propria identità in relazione con un sistema più vasto di norme, valori, sistemi di allocazione di risorse che definiscono il campo di azione della professione. Quali sono le caratteristiche di questo campo di azione oggi? Come si è andato esso a modificare nel corso dell'ultimo decennio? E quali sono i fattori di tensione con l'esperienza professionale del servizio sociale consolidatasi in pratiche e culture professionali nel passato?

La crisi del welfare pubblico

Un primo fondamentale ambito di cambiamento del campo di azione del servizio sociale riguarda la crisi del welfare pubblico. In Italia, la figura dell'assistente sociale si è sviluppata quasi interamente all'interno del comparto pubblico (Facchini, 2010). Negli ultimi trenta anni in particolare la crescita della professione è andata di pari passo con l'espansione del comparto pubblico a livello locale che in Italia è stata lenta ma progressiva. Dal 2008 le misure di contenimento degli organici pubblici e di blocco al turn-over hanno creato tensioni crescenti sulle pubbliche amministrazioni. La riduzione del personale pubblico è stata per lo scorso triennio pari al 6,6% dell'intero organico (con punte superiori al 10% nelle Regioni settentrionali) e le prospettive di riduzione dei bilanci non lascia attualmente spazio a prospettive di recupero dei tagli nel breve medio periodo. Questo significa che a essere andato in crisi non è solo il bagaglio formativo dei nuovi assistenti sociali, ma l'intero mercato del lavoro che dava ad essi occupazione.

Il numero dei professionisti disoccupati o che sono costretti a ripiegare a svolgere funzioni diverse da quelle rispetto a cui sono stati formati è in fase di rapida crescita e nelle Regioni meridionali il fenomeno ha assunto dimensioni drammatiche. Il problema dell'occupazione degli assistenti sociali non è dunque solo di qualificazione professionale, ma anche di collasso di un intero modello di welfare che è entrato in crisi. Per pensare il futuro della professione è dunque necessario porsi un interrogativo serio su quali siano gli spazi di occupazione che il cambiamento sta aprendo e quali siano le condizioni e i requisiti professionali affinché gli assistenti sociali possano cogliere le opportunità ad esso connesse.

Le ricerche sugli assistenti sociali nel terzo settore indicano per esempio una richiesta di competenze e di opportunità di svolgimento della professione molto diverse da quelle tradizionalmente presenti nel comparto pubblico (Fazzi, 2010). Ma sforzi per orientare gli sbocchi occupazionali degli assistenti sociali in questo ambito di intervento non sono ancora concretamente visibili e persiste al contrario un certo sospetto sull'opportunità di considerare come sbocco occupazionale del servizio sociale il terzo settore da molti ancora considerato come mercato secondario del lavoro per la professione.

una risposta
occupazionale
NUOVI sbocchi
Terzo settore

Complessità e sapere professionale

Un primo fattore di crisi è quello, posto questo al centro dei due disegni di legge, riguardante la formazione professionale degli assistenti sociali. Rispetto a venti o solo dieci anni fa le problematiche con cui devono confrontarsi quotidianamente gli assistenti sociali sono molto complesse e differenziate. È aumentata la complessità burocratica e normativa dei servizi, i bisogni sociali assumono caratteristiche sempre più complesse, i sistemi organizzativi e interprofessionali richiedono di esercitare la professione con competenze adeguate. Neve (2013, p. 141) definisce questa esigenza come “imperativo della professionalizzazione”: una richiesta implicita nella stessa natura dinamica della professione che assume un carattere di urgenza nell’attuale fase di complessificazione del quadro sociale. I due progetti di legge individuano nel ciclo quinquennale e nell’insegnamento specialistico nelle materie di servizio sociale la chiave di volta per affrontare la problematica.

Quello dell’aumento di competenze necessario a affrontare la complessità ambientale non è però solo un problema di durata della formazione o di figure specialistiche responsabili della docenza, ma si caratterizza anche per i contenuti e le competenze che devono essere fornite ai nuovi professionisti. Da questo punto di vista, il ragionamento logico che sottende ai due progetti di legge rischia di risultare molto fragile. Per quanto riguarda i contenuti dei corsi di laurea si deve sottolineare come tra allungamento del tirocinio e definizione delle materie che qualificano la formazione universitaria gli spazi per una formazione multidisciplinare dei nuovi assistenti sociali diventano molto risicati. Questa impostazione si scontra frontalmente con l’esigenza ampiamente confermata a livello di letteratura internazionale di una formazione multidisciplinare in grado di permettere il dialogo e l’integrazione tra saperi e conoscenze professionali diverse (Tsang, 2013). Anche l’impostazione che spinge a privilegiare una formazione tenuta da assistenti sociali è molto discutibile. Solo per fare un esempio: in Italia i docenti assistenti di materie professionalizzanti di servizio sociale che presentano un curriculum con pubblicazioni di ricerca a livello internazionale sono sei. Lo stato della ricerca empirica è molto carente e spesso nei syllabus dei corsi universitari si trovano riferimenti bibliografici che assemblano materiali datati e con scarso orientamento alla ricerca. La grande parte della formazione è

inoltre improntata a consolidare la figura dell'assistente sociale come funzionario pubblico, mentre sono gravemente carenti i percorsi formativi finalizzati a sviluppare competenze adeguate a lavorare in contesti organizzativi diversi da quello pubblico.

Anche la formazione sul campo risulta frequentemente caratterizzata da modelli prescrittivi, o condizionati da pratiche lavorative di tipo burocratico amministrativo. Il problema del potere performativo delle pratiche lavorative sull'identità professionale dell'assistente sociale appare allo stato attuale gravemente sottovalutato. Esso risulta evidente nella diffusione di modelli di pensiero che fanno corrispondere il lavoro del supervisore come un'attività finalizzata a trasmettere norme e orientamenti al compito piuttosto che non capacità critiche e competenze riflessive. Le poche ricerche empiriche evidenziano una sovrapposizione delle competenze professionali con quelle pedagogico educative, una diffusa carenza di competenze pedagogiche da parte dei supervisori e una crescente tendenza a formare i nuovi professionisti al compito (Fazzi e Rosignoli, 2013).

Le competenze professionali dei nuovi assistenti sociali non possono essere considerate in questo quadro come un mero effetto di un aumento della formazione impartita da professionisti assistenti sociali. Servirebbe preliminarmente una ampia riflessione accompagnata da un'adeguata ricerca empirica su quali devono essere le competenze da trasmettere e fare apprendere ai nuovi professionisti e partendo da questo presupposto organizzare una formazione coerente al raggiungimento di standard minimi accettabili. Un percorso di confronto aperto e multidisciplinare sulle competenze del servizio sociale non è stato però allo stato attuale ancora avviato e questo evidentemente rappresenta un grave vulnus che nessuna norma è di per sé in grado di superare se disarticolata da un processo di ricerca, discussione e riflessione di lungo respiro.

La perdita del potere decisionale

→ Un terzo fattore di crisi della professione è collegato alla questione del mancato accesso ai livelli dirigenziali e ai ruoli direttivi. In molte Regioni, il numero di assistenti sociali dirigenti è in fase di rapido crollo. All'assistente sociale sono spesso preferite altre figure professionali giudicate più idonee di affrontare i nodi di organizzazione funzionale dei servizi imposti dai tagli della spesa e dall'aumento della

M
 ricerca su
 quali
 dovrebbe
 essere le
 nuove
 competenze
 (Delphi?)

complessificazione amministrativa. La questione del potere è stata tradizionalmente affrontata dagli studiosi di servizio sociale attraverso la teoria dell' "implementation gap" secondo la quale è la competenza professionale a garantire agli operatori sociali la possibilità di utilizzare le aree di discrezionalità esistenti tra il livello della definizione astratta e dell'applicatività delle norme e delle procedure (May, 1991). Un punto di debolezza di questa teoria è che gli spazi di discrezionalità professionale non riguardano soltanto il livello di competenza degli operatori, ma anche quello della applicatività della competenza stessa. Per fare un esempio: un'assistente sociale che opera nell'ambito di un servizio di tutela per minori può essere molto preparata professionalmente ma se le comunità residenziali a cui invia i minori chiudono per mancanza di fondi, o se i tempi di durata dei colloqui sono ridotti a causa della mancanza di tempo, anche l'esercizio del potere discrezionale derivante dalla competenza professionale risulterà gravemente compromesso.

Ora un gran numero di assistenti sociali si trova oggi a operare sempre più in condizioni di sotto organico di mancanza di sostituzioni per malattia o maternità eccetera. I margini di esercizio della discrezionalità professionale diventano di conseguenza spesso oggettivamente esigui e la leva della professionalizzazione può rivelarsi insufficiente per modificare condizioni organizzative procedurali e gestionali. La questione delle carriere dirigenziali è dunque decisiva per consentire al servizio sociale di incidere sulle dinamiche degli attuali processi di riorganizzazione dei servizi. Inevitabilmente il futuro della professione è destinato a passare attraverso ragionamenti e strategie finalizzate a attribuire maggiore potere agli assistenti sociali all'interno degli enti erogatori dei servizi siano essi pubblici che privati.

La rappresentazione sociale dell'assistente sociale

Un ultimo elemento di criticità dell'attuale situazione storica riguarda l'immagine sociale dell'assistente sociale che è equiparata nel pensiero collettivo a quella del funzionario pubblico con mansioni burocratico esecutive. L'acquisizione di uno status sociale tipico del ceto impiegatizio costituisce una questione centrale per lo sviluppo della professione. L'idea diffusa è che l'unico habitus che l'assistente sociale può rivestire è quello di operatore di un ufficio pubblico. Questa categorizzazione ha consentito

all'assistente sociale di ritagliarsi uno spazio di lavoro legittimato all'interno del comparto pubblico, ma ha chiuso di fatto le porte a uno sbocco occupazionale più differenziato. Le ricerche empiriche evidenziano per esempio una ridotta presenza di assistenti sociali nell'ambito delle organizzazioni di terzo settore pur a fronte di un continuo sviluppo occupazionale di questo ambito (Facchini, 2010). Inoltre la rappresentazione sociale dell'assistente sociale come un operatore con mansioni esecutive toglie spazio alla possibilità di pensare a questo professionista come un dirigente o un operatore con funzioni di direzione e coordinamento. Quanto di questa rappresentazione sia il risultato di una percezione distorta della professione e quanto invece ne rifletta tratti caratteristici effettivamente distintivi può essere oggetto di discussione. Rimane il fatto che le rappresentazioni sociali costituiscono un elemento con il quale non ci si può esimere di rapportarsi e ciò dovrebbe essere fatto attraverso proposte di lavoro che valorizzano la trasparenza e la rendicontazione dell'agire professionale, e l'integrazione con le altre professioni e non le rivendicazioni astratte di una superiorità professionale che non viene supportata da uno sforzo di valutazione empirica e comunicazione adeguato. Per diventare dirigenti di servizi è importante in altre parole sapere svolgere determinate funzioni, affrontare e risolvere problemi specifici e disporre di conoscenze e abilità per gestire il cambiamento ed è su questo piano che la sfida delle dirigenze può essere vinta e non su quello della definizione di ruoli riservati per legge a specifiche figure professionali.

Due disegni di legge utili al rilancio della professione?

Alla luce delle considerazioni svolte, la proposta di legge 550 e il disegno di legge 660 si presentano come un corpo di proposte che si presta a una duplice chiave di lettura.

Da un lato, essi esprimono la legittima aspirazione della professione di recuperare uno spazio di visibilità e legittimazione sociale attraverso un incremento di professionalizzazione e riconoscibilità istituzionale. E questo è un obiettivo da sostenere e promuovere, anche perché con l'ingresso in Università i percorsi di formazione degli assistenti sociali sono stati realmente oggetto di marginalizzazione culturale e spesso anche di attività predatorie da parte di altre discipline.

C'è da chiedersi tuttavia se, almeno sul piano delle proposte riguar-

danti la formazione, le misure individuate come dirimenti per il rilancio della professione siano effettivamente tali oppure non rischino di costituire nell'attuale quadro di evoluzione della professione un fattore che risolve solo parzialmente i problemi, o addirittura ne aggrava la situazione.

Le considerazioni che portano a avanzare alcuni interrogativi sulla solidità strategica dei due disegni di legge sono le seguenti.

Quale professionista?

Il primo interrogativo riguarda il tipo di professionista che si intende formare. È un professionista capace di leggere e affrontare la dinamica dei cambiamenti oppure una figura ripiegata su una concezione di sapere professionale auto-referenziale? La definizione molto stretta delle materie di insegnamento del nuovo corso di laurea unita all'aumento dei crediti riservati al tirocinio portano inevitabilmente a un restringimento delle competenze a disposizione dei nuovi professionisti. Il rischio che si prospetta all'orizzonte è su queste basi quello della cosiddetta "malattia dei reali". È noto che le famiglie reali europee avevano spesso al proprio interno membri portatori di particolari forme di malattie elitarie come l'emofilia, una malattia ereditaria recessiva comportante una grave insufficienza della coagulazione del sangue che portò spesso a conseguenze mortali sulle discendenze di re e regine. La causa di questa malattia è imputabile al fatto che i reali europei erano soliti sposarsi tra consanguinei per mantenere integro il sangue reale e la linea di discendenza nobiliare. Nel tentativo di preservare la purezza del proprio sangue, essi in realtà lo impoverivano selezionando non solo i geni sani ma anche quelli malati e trasferendoli da una generazione all'altra senza la possibilità di ripulirli attraverso la contaminazione con altri patrimoni genetici magari meno nobili ma più variegati. In analogia a quanto accaduto con i reali della vecchia Europa, l'identificazione professionale dell'assistente sociale con un numero ristretto di funzioni e competenze molto specifiche considerate il patrimonio di conoscenze fondative della professione può portare a una trasmissione intergenerazionale di un numero insufficiente di repertori professionali per consentire una sana riproduzione della specie e questo rischio è tanto più forte quanto più definite e strutturate sono le competenze utilizzate nella pratica. Ha senso per esempio in una società multiculturale

1

2 solo
malattia
dei reali

rinunciare a crediti formativi in antropologia culturale o sociologia per dare spazio a materie di approfondimento del servizio sociale? Insistere su una specificazione ristretta del sapere professionale specifico è un buon modo per dare ai neo professionisti finte sicurezze, non per aiutarli a affrontare il cambiamento.

Ciclo unico: strumento di riconoscimento sociale o porta per una nuova occupazione (e disoccupazione)?

La proposta di istituzione del ciclo unico prevede un percorso di studi di cinque anni: un percorso che avvicina la formazione dell'assistente sociale a quella di figure che godono di un riconoscimento sociale storicamente molto diverso come i medici, i dottori commercialisti, o gli avvocati. Diversamente da queste professioni, quella di assistente sociale non si basa su una competenza disciplinare propria, ne dispone di un potere contrattuale tale da permettere di legare il più lungo percorso formativo a una più elevata retribuzione e riconoscimento sociale. Nell'attuale fase di crisi del settore pubblico, l'allungamento del ciclo del corso di studi rischia di produrre due effetti indesiderati.

Da un lato, una richiesta di formazione molto impegnativa a fronte di un'eguale o più facilmente inferiore probabilità di trovare lavoro. Dall'altro, una selezione avversa degli studenti che non possono permettersi di frequentare un percorso di studio molto lungo che non offre contropartite sostanziali al prolungato impegno di studio. Il rischio della proposta è dunque quello di disincentivare l'iscrizione al corso di studi di servizio sociale da parte di un numero elevato di studenti non necessariamente poco interessati o poco meritevoli, ma semplicemente impossibilitati a affrontare un percorso di studio di lunghezza sproporzionata rispetto ai benefici occupazionali e contrattuali ad esso connessi. L'attuale condizione dei mercati del lavoro del welfare consiglierebbe di fornire dunque agli studenti dei percorsi di accesso mirati e flessibili da comporre nel corso del tempo attraverso formazione continua e pacchetti di aggiornamento mirati. Ciò anche perché è documentato che in periodi di rapido cambiamento l'obsolescenza delle competenze acquisite durante i percorsi universitari è molto elevata e allungare un corso di studi non significa dunque rinforzare automaticamente le competenze dei nuovi professionisti. Il rischio al contrario è un irrigidimento del percorso formati-

vo poco utile a avvicinare gli studenti alla professione e caratterizzato da un impianto formativo e didattico di vecchia impostazione.

Formazione e nuove competenze

La proposta di ciclo unico lascia in secondo luogo sullo sfondo il problema della formazione e delle competenze necessarie per affrontare il cambiamento che andrebbe affrontato con una maggiore integrazione tra comunità professionale e Università a livello di sedi universitarie e sistemi di policy locali e una più intensa integrazione tra saperi e discipline. L'intero dibattito internazionale sta dall'inizio della crisi economica sottolineando l'esigenza di un profondo rinnovamento delle competenze professionali del servizio sociale (Dominelli, 2010). La formazione professionale non è da questo punto di vista solo un problema di quantità (di anni di formazione), ma soprattutto di qualità. Il problema del rinforzamento della professione riguarda in tale prospettiva principalmente il tipo di competenze necessarie a affrontare il cambiamento. È da ricordare a questo riguardo come con il processo di istituzionalizzazione della professione all'interno del comparto pubblico, intere aree di conoscenza come per esempio quelle relative all'advocacy sono pressochè scomparse dai programmi formativi degli studenti, mentre altre come quelle connesse all'imprenditorialità sociale risultano ad oggi del tutto assenti. A essere privilegiate sono ancora le competenze relative alla valutazione attraverso il colloquio di aiuto che sono parte integrante ma non esaustiva della professione. Questo è accaduto in concomitanza con una perdita di attenzione della professione rispetto a aree di intervento che erano praticate quando gli assistenti sociali non risultavano occupati solo all'interno del comparto pubblico.

L'istituzionalizzazione del welfare ha di fatto comportato anche un'istituzionalizzazione delle culture professionali degli assistenti sociali e questo elemento è un predittore importante dei risultati che si possono conseguire in termini di qualificazione delle competenze laddove il criterio di scelta dei docenti di servizio sociale sia prevalentemente quello dell'esperienza professionale in servizio. Molte competenze necessarie a affrontare il cambiamento non sono semplicemente presenti nel bagaglio professionale degli assistenti sociali formati nell'ambito dei percorsi professionali tradizionali.

Manforte

3385816433

RSS

78

1-14

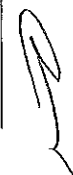
Pensare che sia risolutivo restituire agli assistenti sociali formati a lavorare in contesti istituzionalizzati una funzione di insegnamento per qualificare la professione è un auspicio comprensibile per un corpo di professionisti risultato improvvisamente marginalizzato dalla trasformazione delle scuole dirette di servizio sociale in lauree universitarie. Ma non è il fatto di essere laureato in servizio sociale o di avere esercitato la professione a assicurare un miglioramento effettivo delle competenze necessarie a affrontare il cambiamento.

Come scriveva un secolo fa il sociologo, storico e economista Max Weber, "non occorre essere Cesare per intendere Cesare". Il che significa che non occorre essere assistenti sociali per studiare e insegnare il servizio sociale. Sarebbe come pretendere che a insegnare sociologia fossero solo laureati in sociologia oppure a insegnare economia solo laureati in economia. Il che sortirebbe l'effetto paradossale di riconoscere che un grande numero di premi Nobel delle diverse discipline non sono laureati nella disciplina in cui hanno ottenuto il loro prestigioso riconoscimento. Per preparare le nuove generazioni all'esercizio della professione serve piuttosto una solida conoscenza dei fenomeni, una tensione forte verso la conoscenza, una capacità di analisi dei processi di cambiamento che si acquisisce attraverso l'intensificazione della ricerca, il confronto con discipline diverse e l'adeguamento della conoscenza e agli standard internazionali di valutazione del sapere scientifico. In questa direzione andrebbe riposto lo sforzo di attivare percorsi di dottorato in servizio sociale che sono la vera chiave di volta per permettere uno sviluppo veramente competitivo della formazione specialistica a livello di Università e alta formazione nel settore del social work. Per fare questo però più che un nuovo disegno di legge serve una capacità progettuale e di studio e ricerca che va aggregata e indirizzata verso obiettivi specifici.

Formazione sul campo e supervisione

Un ragionamento a parte merita la formazione sul campo, o esperienza di tirocinio. È chiaro che attualmente le esperienze di tirocinio costituiscono in molte sedi un vulnus importante della formazione dei nuovi assistenti sociali. Prevedere la realizzazione di tirocini di lunghezza importante per tutti i corsi di laurea è dunque una proposta da

STUDI E RICERCHE



la Calabria
des
V. C.

valutare positivamente, così come strategico è garantire che ogni sede universitaria metta a disposizione una formazione sul campo seria e strutturata (cosa che oggi non in tutte le sedi avviene). Ma il problema come nel caso dell'insegnamento in aula è che non è sufficiente lavorare in un servizio per svolgere una funzione pedagogica di effettivo rinforzo della professione.

La letteratura a questo riguardo ormai da diversi anni ha segnalato che il tipo di modello di supervisione che gli assistenti sociali sperimentano in qualità di tirocinanti rappresenta un imprinting essenziale per la crescita professionale. Esistono però stili molto diversi di supervisione che possono portare a risultati formativi estremamente differenziati. Kadushin (1992) distingue per esempio tra un modello di supervisione burocratico prescrittivo, uno riflessivo e uno psico terapeutico ciascuno dei quali è associato a modelli di comportamento diversi. Un approccio burocratico prescrittivo (o manageriale) mira a fare internalizzare al tirocinante e futuro professionista un orientamento al compito senza una capacità riflessiva propria. Un approccio terapeutico sottolinea gli aspetti psicologici della professione; un approccio riflessivo invece è coerente con una professionalità e una formazione professionale più aperta al cambiamento e di stampo critico e progettuale. Garantire oggi l'autonomia professionale del servizio sociale implica l'esercizio di forme di supervisione del terzo tipo, mentre quelle del primo e del secondo tipo portano a fare prevalere il mandato istituzionale rispetto a quello professionale.

Sono però le prime a essere più diffuse complici le pressioni dei servizi sulla cosiddetta produttività degli operatori, la diffusione di culture burocratiche e impiegatizie e una sostanziale assenza di preparazione all'esercizio della supervisione come pratica integrante della professione di assistente sociale (come peraltro sarebbe previsto dallo stesso codice deontologico). Rinforzare la formazione sul campo può produrre dunque risultati esclusivamente se accompagnata da un obbligo alla formazione all'esercizio della supervisione e un vincolo da parte degli enti che erogano servizi sociali a consentire ai propri dipendenti l'esercizio di questa funzione in modo non frammentario o non riconosciuto. Anche in questo caso una norma di legge non è sufficiente a modificare la situazione ed è il governo dei processi più che della legi-

*è importante
di più*

slazione a rappresentare la sfida che la comunità professionale dovrebbe affrontare.

Potere e carriere dirigenziali

Le dinamiche del cambiamento aprono oggi importanti opportunità di riorganizzazione dei servizi anche in chiave migliorative di disfunzioni e irrigidimenti accumulati in passato. Per incidere sul cambiamento è necessario però disporre del potere di influenzare le decisioni e questo potere è indissolubilmente legato alla posizione e al ruolo ricoperto dalle persone. Chi progetta i servizi chi li coordina e chi li dirige costituiscono pertanto questioni centrali per l'affermazione della cultura del servizio sociale in particolare in uno scenario caratterizzato da pressioni spesso irreflesse al contenimento della spesa e all'irregimentazione dei servizi all'interno delle soluzioni standardizzate degli accreditamenti.

Un'eventuale approvazione delle proposte di legge da questo punto di vista rischia di produrre un effetto di azzeramento di tutti gli sforzi fatti pur in modo difforme a livello di lauree magistrali attraverso la definizione di figure professionali più duttili e preparate dei laureati di triennale. Il mercato delle professioni sociali come ogni altro mercato è molto sensibile ai segnali che provengono sul fronte dell'offerta di lavoro. Diverse lauree magistrali aperte anche a studenti con preparazione professionale nel campo dei servizi alla persona, ma non solo laureati in servizio sociale hanno dimostrato di riuscire a collocare gli studenti in uscita su mercati e in posizioni molto più legate a funzioni decisionali, come la progettazione e il coordinamento rispetto alle lauree specialistiche a cui possono accedere solo laureati in servizio sociale. La differenza sostanziale è che mentre le prime formano professionisti specializzati in una concezione ampia di servizio sociale, le prime continuano a laureare studenti che il mercato sia pubblico che privato percepisce come assistenti sociali. Nel mercato pubblico questo implica che l'accesso alle carriere dirigenziali passa attraverso l'anzianità di carriera mentre nel settore privato tende a rimanere precluso a causa degli stereotipi che qualificano il servizio sociale come controparte burocratica pubblica.

Si rischia in questo modo di cancellare il possibile "effetto traino" che una formazione di servizio sociale meno irregimentata (ma non per

questo meno rigorosa) può produrre per gli stessi laureati in triennale di servizio sociale con l'effetto di precludere ad essi posizioni e ruoli di potere che peraltro in un terzo settore in fase di rapida trasformazione sarebbero più facilmente reperibili che non nel pubblico. Il vero problema dell'attuale configurazione del percorso di formazione del servizio sociale riguarda la possibilità per laureati in magistrale non assistenti sociali di accedere all'esame di stato e una volta superato di potere svolgere la professione di assistente sociale di base. Questa è effettivamente una distorsione dell'attuale assetto dei corsi di studi che può ingenerare problemi sul riconoscimento sociale e professionale dell'assistente sociale di base. Per dirimere la questione sarebbe però stato sufficiente prevedere una norma che impone per l'esercizio della professione di base l'obbligo della laurea in triennale di servizio sociale e quindi una più chiara separazione tra i due livelli di formazione.

Conclusioni

Come si possono valutare i due disegni di legge sul servizio sociale alla luce di tutte le considerazioni fino ad ora riportate per quanto riguarda i contenuti relativi alla riforma dei percorsi di formazione? Di positivo c'è la volontà di mettere mano a un comparto formativo e professionale in fase di oggettiva crisi. È un dato di fatto che il passaggio dalle scuole di servizio sociale alle Università ha generato un problema di marginalizzazione della formazione nelle materie di servizio sociale. Contemporaneamente, i cambiamenti economici politici e sociali impongono una riorganizzazione e un rinnovamento delle competenze degli operatori. Avanzare proposte in materia di nuovi percorsi di formazione per il servizio rappresenta pertanto una sfida strategica essenziale per il futuro della professione (Fargion, 2013).

L'impianto della proposta di legge 550 e del disegno di legge 660 pur contenendo alcuni spunti importanti nel complesso sembrano però più interessati a implementare un approccio di tipo corporativo sindacale centrato sulla convinzione che il governo delle norme costituisca la chiave di volta per la riforma della professione. La grande parte dell'iter legislativo è stato realizzato con un minimo coinvolgimento di soggetti diversi dall'Ordine (come per esempio i rappresentanti dei corsi di laurea in servizio sociale) e affidando il compito di presentare il

disegno di legge a rappresentanti politici espressione della professione. L'esito è una proposta di legge che rischia di sottovalutare questioni essenziali come la crisi del comparto pubblico, la situazione economica del paese, le riforme del welfare in atto che ormai da più di dieci anni hanno superato la filosofia della legge 328/00 e spingono decisamente verso una radicale reimpostazione delle politiche sociali nazionali a livello, sia macro che micro.

Forse più che di un governo delle norme e di una moltiplicazioni di funzioni di controllo e vigilanza, quello che serve alla comunità professionale è una maggiore capacità di interpretazione e governo di processi flessibili e dinamici (per esempio programmi di qualificazione per i supervisori, un'analisi di quadro sulle competenze necessarie per affrontare il cambiamento, la programmazione di processi formativi dinamici e con elevato livello di flessibilità). In diversi paesi le associazioni nazionali di social worker si sono impegnate nella redazione di documenti programmatici con carattere non solo normativo ma anche applicativo per indirizzare l'evoluzione della professione nel nuovo scenario di cambiamento. La valutazione fatta da queste associazioni è che servono preliminarmente categorie interpretative e analitiche radicalmente nuove rispetto al passato per definire il quadro e le competenze dei nuovi professionisti sociali. Questo sforzo in Italia è ancora solo parzialmente abbozzato e sarebbe opportuno prime di legiferare in materia riprendere in mano alcune delle questioni che definiscono lo scenario e costituiscono gli snodi del futuro della professione. Il pericolo concreto è che in caso contrario più che verso un rilancio la professione sia destinata a andare rapidamente verso un collasso che chi ha a cuore il futuro della professione dovrebbe fare in modo a tutti i costi di evitare.

Riferimenti bibliografici

- BOGO M., (2005), *Field instruction in social work: A review of the research literature*, in L. Shulman, A. Safyer (Eds.), *Supervision in counseling: Interdisciplinary issues and research*, New York, NY: The Haworth Press
- CAMPANINI A., (2013), "Definizione, sfide e prospettive del servizio sociale in Europa e a livello internazionale", in M. Diomede Canevini, A. Campanini, (a cura di), *Servizio sociale e lavoro sociale: questioni disciplinari e professionali*, Il Mulino, Bologna
- DAL PRA PONTICELLI M., (2003), *A un anno dall'istituzione del corso di laurea in servizio sociale: riflessioni e prospettive*, in EISS (a cura di) Secondo rapporto sulla situazione del servizio sociale, EISS, Roma
- DOMINELLI L. (2010), *Globalization, contemporary challenges and social work practice*, in "International Social Work", 53, (5), 599-612
- FACCHINI C., (a cura di), (2010), *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetti del welfare*, Il Mulino, Bologna
- FACCHINI C., (2012), *Mutamento sociale, mutamento dei servizi, competenze degli operatori e nuove sfide per l'università*, in "Rivista Trimestrale di scienza dell'amministrazione", n. 4
- FARGION S., (2013), "Conoscenze, saperi e identità: spunti di riflessione sul servizio sociale," in M. Diomede Canevini, A. Campanini, (a cura di), *Servizio sociale e lavoro sociale: questioni disciplinari e professionali*, Il Mulino, Bologna
- FAZZI L., (2010), *Trasformazione dello stato sociale, privatizzazione e identità professionale degli assistenti sociali in Italia: alcune rilevanze empiriche*, in "La Rivista di Servizio Sociale", n.3-4, 4-30
- FAZZI L., (2012), *Social work in the public and non-profit sectors in Italy: what are differences?* in "European Journal of Social Work", n. 5
- FAZZI L., (2013), *Exclusionary populism, xenophobia and social work in Italy*, in "International Social Work", firstonline, doi: 10.1177/0020872813503855
- FAZZI L., Rosignoli A., (2013), *Da un altro punto di vista: quando i supervisori imparano dagli studenti*, in "La Rivista di Servizio Sociale", n. 2
- FERGUSON I., (2004), *Neoliberalism, the Third Way and Social Work: the UK experience*, in "Social Work and Society", n.2, 1
- GUI L., (2009), *Tirocinio tra mandato, competenze sul campo e nuova formazione dell'assistente sociale*, in Campanini A. (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*, Unicopli, Milano
- KADUSHIN A., (2002), *Supervision in Social Work* (3rd. edn.), New York: Columbia University Press. Revised fourth edition
- MAY T., (1991), *Probation: Politics, Policy and Practice*, Buckingham, Open

University Press

NEVE E., (2013), "Il servizio sociale nel contesto attuale", in M. Diomede Canevini, A. Campanini, (a cura di), *Servizio sociale e lavoro sociale: questioni disciplinari e professionali*, Il Mulino, Bologna

PARKER J., (2007), *Developing effective practice learning for tomorrow's social workers*, in "Social Work Education", 26 (8), 763-779

TSANG N. M., (2013), *Knowledge, Professional and Practice Integration in Social Work Education*, in "British Journal of Social Work", firstonline, doi: 10.1093/bjsw/bcs195 First published online: January 11, 2013.

WILSON G., KELLY B., (2010), *Evaluating the Effectiveness of Social Work Education: Preparing Students for Practice Learning*, in "British Journal of Social Work", 40, 2431-2449.

Conferenza Nazionale dei Presidenti dei Corsi di Laurea CLaSS

(Corsi di laurea Triennale di Servizio sociale-L39- e Magistrale in Servizio Sociale e Politiche Sociali- L39 eM87)



Note per ANVUR

In seguito all'incontro avvenuto in data 18 febbraio 2014, fra i rappresentanti ANVUR (Prof Castagnaro e Prof.ssa Ribolzi), la Presidente e il componente di Giunta della Conferenza dei Dipartimenti di Area Sociologica (Prof.Facchini e Prof. Zurla), nonché i Coordinatori della Conferenza Nazionale dei Presidenti dei Corsi di Laurea triennali e magistrali (L39, LM 87) (Prof. Tarozzi e Prof. Tognetti) cui al decreto 660/2013 di riordino della professione di assistente sociale, e a quanto contenuto nel DM del 2 dicembre 2013 (lettera b),

i Coordinatori della Conferenza Nazionale dei Presidenti CLaSS fanno presente che:

1. Laurea quinquennale.

Nel comprendere l'esigenza di una sempre maggior qualità della formazione del laureato in Servizio Sociale per fronteggiare la crescente complessità dei bisogni sociali, la richiesta di un ciclo unico (di 5 anni) della formazione dell'assistente sociale, oltre che essere in contraddizione con la conferenza di Bologna relativa al 3+2, mal si concilia con la provenienza sociale (media e medio bassa) dei tradizionali iscritti a tali corsi; con la attuale scarsa disponibilità di risorse e quindi coi livelli di retribuzione dei posti di lavoro sul mercato; con il blocco delle assunzioni del settore pubblico, tradizionale campo lavorativo per questa figura, che aumenta la richiesta di figure professionali a più elevata flessibilità meglio coniugabili col 3+2.

2. Tirocini.

La richiesta di stipulare convenzioni fra Ordine Professionale e Università, stante la centralità di tale attività nel processo formativo, renderebbe rigido un processo complesso che vede entrare in gioco annualmente almeno tre attori (Università, studente, ente di tirocini) cui se ne aggiungerebbe un quarto cioè l'Ordine. Tutto ciò si collocherebbe in una situazione del welfare di grande sofferenza in termini di risorse umane che già rende particolarmente oneroso, per i soggetti preposti a garantire tale attività (le Università), il lavoro di individuazione delle sedi di tirocinio. Un' ulteriore atto amministrativo contribuirebbe semplicemente ad aggravare e irrigidire burocraticamente

un'attività che già di per sé comporta la stipula di una convenzione, essa stessa da alleggerire e flessibilizzare, fra Università ed enti di tirocinio. Resta opportuno un costante coinvolgimento dell'Ordine professionale nel processo di individuazione di servizi e professionisti per l'attività di tirocinio.

3. Offerta formativa.

Infine la richiesta di istituire un settore scientifico disciplinare specifico che assuma connotati dominanti nell'offerta formativa entra in contraddizione con la linea generale di accorpamento dei medesimi e rischia di indebolire una necessaria forte impronta interdisciplinare.

Particolarmente problematica, per l'Università e le diverse sedi formative, per come è strutturata la tabella ministeriale dei settori scientifici disciplinari che compongono il percorso formativo delle L39 e LM 87, la richiesta dell'inserimento di figure di riferimento (ossia incardinate) specialistiche del settore. Premesso che tale richiesta (figure di riferimento) NON è contemplata in nessun altro corso universitario e tanto meno in un testo di legge, poiché la previsione è tutt'al più di *figure specialistiche del settore* (DM 23 dicembre 2013), la numerosità di docenti richiesti, con tali caratteristiche, è talmente elevata che metterebbe in seria difficoltà, fino alla chiusura, molti corsi di laurea.

Pur riconoscendo l'importanza dell'esistenza di tale figura, a contratto o in convenzione oltre che su singole discipline, per la gestione dell'attività di tirocinio e di laboratorio, laddove esistano risorse adeguate, si suggerisce la formula che ogni corso di laurea triennale e magistrale preveda almeno 1 unità di *figura specialistica di settore*(1).

La necessità che tale figura sia a contratto o in convenzione è strettamente legata alle esigenze di avere delle unità che siano capaci di cogliere e rappresentare le trasformazioni dei bisogni e quindi dei servizi, in continua e costante evoluzione proprio per il fatto che in essi sono inserite.

(1) "L' esperto a contratto (o *figura specialistica di settore*) deve essere una figura che ha maturato una forte connessione con le realtà operative perché in esse inserito in modo continuativo, che ha scientificamente mostrato di saper elaborare la sua esperienza operativa, anche attraverso pubblicazioni scientifiche. Che ha maturato esperienza didattica e formativa oltre che operativa".

Alberto Tarozzi

Mara Tognetti

Rilevazione docenze Assistenti Sociali

CORSI DI LAUREA TRIENNALE (L39) E MAGISTRALE (LM87)

IN SERVIZIO SOCIALE

A.A. 2013/2014

CONFERENZA dei PRESIDENTI di C.I.A.S.S.

**Numero docenze di Assistenti Sociali per tipo di contratto in
PRINCIPI E FONDAMENTI DEL SERVIZIO SOCIALE**

**L
39**

Nome sede	Tipo contratto			altro
	strutturato	contratto	convenzione	
Asti/Alessandria - Università del Piemonte Orientale		1		
Bari		1		
Bologna	1			cultore (1)
Brescia - Università Cattolica	1			
Bressanone	1			
Brindisi/Lecce - Università del Salento			1	
Campobasso				
Catania		1		
Milano - Università Bicocca	1			
Milano - Università Cattolica				cultore (1)
Parma		1		
Reggio Calabria - UNISTRADA		1		
Roma - Università La Sapienza, Scienze e tecniche del servizio sociale		1		
Roma - Università Roma Tre		1		
Sassari			1	
Siena		1		
Torino/Biella - Università di Torino	1			
Trento		1		
Trieste		1	1	
Urbino				
Venezia	1			
Verona		1		
Totale	6	12	3	2

Numero docenze di Assistenti Sociali per tipo di contratto in METODI E TECNICHE DEL SERVIZIO SOCIALE 1 e 2

**L
39**

Nome sede	Metodi e tecniche del ss 1		Metodi e tecniche del ss 2	
	strutturato	contratto	strutturato	contratto
Asti/Alessandria - Università del Piemonte Orientale		1	1	
Bologna		1		1
Brescia - Università Cattolica		1	1	1
Bressanone	1		1	
Brindisi/Lecce - Università del Salento	1			
Campobasso		1		1
Catania		1		
Genova		1		1
Milano - Università Bicocca	1		1	
Milano - Università Cattolica		2	1	
Parma		1		1
Perugia		1		1
Reggio Calabria - UNISTRADA		1		
Roma - Università La Sapienza, CLaSS		1		1
Roma - Università La Sapienza, Scienze e tecniche del servizio sociale			1	1
Roma - Università Roma Tre		1		1
Sassari				
Siena		1		1
Torino/Biella - Università di Torino		1		1
Trieste		1		1
Urbino		1		
Venezia		1		1
Verona		1		1
Totale	3	19	5	13

Numero docenze di Assistenti Sociali per tipo di contratto in GUIDA AL TIROCINIO 1, 2 e 3

**L
39**

Nome sede	Guida al tirocinio 1		Guida al tirocinio 2		Guida al tirocinio 3	
	contratto	convenzione	contratto	altro	contratto	altro
Asti/Alessandria - Università del Piemonte Orientale	1		1		1	
Brindisi/Lecce - Università del Salento			1		1	
Firenze	1	1				
Genova			2		2	
Milano - Università Bicocca	3	1	4		4	
Parma						
Roma - Università Roma Tre	1		1		1	
Sassari	1		1		1	
Trieste	1		1		1	
Verona			3		3	
Totale	8	2	14	2	14	2

Numero docenze di Assistenti Sociali negli insegnamenti principali per ripartizione territoriale

L
39

Nome ripartizione	Tipo contratto		
	strutturato	contratto	altro
	PRINCIPI E FONDAMENTI DEL SERVIZIO SOCIALE		
Nord Italia	4	6	2
Centro Italia	1	3	0
Sud Italia e isole	1	3	0
	METODI E TECNICHE DEL SERVIZIO SOCIALE 1		
Nord Italia	2	11	0
Centro Italia	0	5	0
Sud Italia e isole	1	3	0
	METODI E TECNICHE DEL SERVIZIO SOCIALE 2		
Nord Italia	5	9	0
Centro Italia	0	4	0
Sud Italia e isole	0	0	0
	GUIDA AL TIROCINIO 1		
Nord Italia	0	5	0
Centro Italia	0	2	0
Sud Italia e isole	0	1	0
	GUIDA AL TIROCINIO 2		
Nord Italia	0	11	2
Centro Italia	0	1	0
Sud Italia e isole	0	2	0
	GUIDA AL TIROCINIO 3		
Nord Italia	0	11	2
Centro Italia	0	1	0
Sud Italia e isole	0	2	0
	TOTALE		
Nord Italia	11	53	6
Centro Italia	1	16	0
Sud Italia e isole	2	11	0

Numero docenze di Assistenti Sociali in altri insegnamenti per tipo di contratto

Nome sede	titolo	strutturato	numero AS titolo	contratto	numero AS titolo	convenzione	numero AS	altro
Asti/Alessandria - Università del Piemonte Orientale				Organizzazione dei servizi sociali 2 Legislazione sociale	1 1			
Bari				Politiche sociali e tecniche del servizio sociale	1			
Bologna						Organizzazione dei servizi sociali sul territorio	1	
Brescia - Università Cattolica				Metodi e tecniche del servizio sociale 3	2			
Bressanone	Servizio sociale internazionale		1	Politica sociale e organizzazione dei servizi	1			
	Sviluppo e applicazione di conoscenza nel servizio sociale		1	Teorie sociologiche applicate al servizio sociale	1			
	Teorie sociologiche applicate al servizio sociale		1					Politica sociale e organizzazione dei servizi (1 culture)
Campobasso								
Catania				Organizzazione dei servizi sociali	1	igiene e medicina di comunità	1	
Firenze				Principi e metodi del servizio sociale	1	Tecniche e strumenti del servizio sociale 1	1	
						Tecniche e strumenti del servizio sociale 2	1	
Genova				Principi, fondamenti e deontologia del servizio sociale (opzionale)	1			
Napoli - Università Suor Orsola Benincasa				Organizzazione del servizio sociale (corso avanzato)	1			
				Metodologie e tecniche del servizio sociale	1			
Palma				Organizzazione del servizio sociale	1			
Perugia				Psicodinamica delle relazioni familiari	1			
				Welfare, valutazione e partecipazione	1			
Roma - Università La Sapienza, CLaSS				Fondamenti e metodi del servizio sociale	1	Politiche sociali	1	
				Organizzazione dei servizi sociali	1			
Roma - Università La Sapienza, Scienze e tecniche del servizio sociale						Metodi e tecniche del servizio sociale 3	1	
Sassari						Metodi e tecniche del servizio sociale 3	1	
Sienna				Organizzazione dei servizi sociali	1			
Trento				Metodi e tecniche del servizio sociale 3	1			
Trieste	Metodi e tecniche del servizio sociale 3		1	Politica sociale	1			
				Organizzazione del servizio sociale	1			
Urbino	Sociologia della famiglia		1	Attività formative per il tirocinio	1			
Venezia				Organizzazione del servizio sociale 1	1			
				Organizzazione del servizio sociale 2	1			
Verona				Metodi e tecniche del servizio sociale 3	1			
Totale		5	5	24	25	5	8	1

Numero docenze di Assistenti Sociali a contratto nei laboratori

L
39

Nome sede	Titolo	Numero AS
Asti/Alessandria - Università del Piemonte Orientale	Competenze relazionali	2
	Scrittura professionale e progettazione (secondo anno)	2
	Innovazione e servizio sociale (terzo anno)	2
Brescia - Università Cattolica	Orientamento al servizio sociale (primo anno)	3
	Lavoro sociale con i gruppi di auto mutuo aiuto	1
	Formazione personale	2
	Rielaborazione del tirocinio	1
	Disabilità e movimento per la vita indipendente	1
Bridisi/Lecco - Università del Salento Catania	Metodi e tecniche del servizio sociale	1
	La documentazione in servizio sociale	3
	Elementi di diritto penale e penitenziario	1
Milano - Università Bicocca	Narrare la salute e la malattia	1
	Minori e servizio sociale	1
	Anziani tra invecchiamento attivo e disabilità	1
	Comunicare il servizio sociale	1
	Gruppo e relazioni di aiuto	1
	Progettare il sociale	1
	Valutazione, qualità nei servizi in tempi di crisi	1
	Misure alternative	1
	Orientamento al servizio sociale	4
	Counseling	1
Formazione personale	1	
Milano - Università Cattolica	Rielaborazione del tirocinio	1
	Rielaborazione dello stage	1
	L'amministrazione di sostegno per le persone non autosufficienti	1
	Lavoro sociale e immigrazione: esperienze di integrazione	1
Roma - Università Roma Tre	La documentazione professionale	1
	I servizi sociali nell'area della giustizia	1
	I servizi sociali nell'area minori e famiglia	1
Torino/Bielva - Università di Torino	I servizi sociali nell'area anziani e disabili	1
	LAC - Laboratorio Analisi dei Casi	3
	Gruppo di accompagnamento al tirocinio (centrato sulle dinamiche relazionali e la conoscenza di sé)	3
Trieste	Tecniche relazionali (laboratorio teatro dell'oppresso)	1
	Dinamiche relazionali tra assistente sociale e cittadini-utenti	1
Totale		49

Numero totale docenze di Assistenti Sociali strutturate

L
39

Nome sede	Insegnamenti	Altro	Totale strutturate
Ancona			0
Asti/Alessandria - Università del Piemonte Orientale	1		1
Bari			0
Bologna	1	2	3
Brescia - Università Cattolica	1		1
Bressanone	6		6
Brindisi/Lecce - Università del Salento	2		2
Campobasso			0
Catania			0
Firenze			0
Genova			0
Milano - Università Bicocca	3	1	4
Milano - Università Cattolica	1		1
Napoli - Università Suor Orsola Benincasa			0
Parma			0
Perugia			0
Reggio Calabria - UNISTRADA			0
Roma - Università La Sapienza, CLaSS			0
Roma - Università La Sapienza, Scienze e tecniche del servizio sociale			0
Roma - Università Roma Tre			0
Sassari			0
Stena		1	1
Torino/Biella - Università di Torino	1		1
Trento			0
Trieste	1		1
Urbino	2		2
Venezia			0
Verona			0
Totale	19	4	23

Numero totale docenze di Assistenti Sociali a contratto

L
39

Nome sede	Insegnamenti	Guida al tirocinio	Laboratori	Altro	Totale contratti
Ancona	4	3	6		0
Asti/Alessandria - Università del Piemonte Orientale	2				13
Bari	2				2
Bologna	2				2
Brescia - Università Cattolica	5		8	5	18
Bressanone	1			1	2
Brindisi/Lecce - Università del Salento		2	1		3
Campobasso	1				1
Catania	3		3	3	9
Firenze	1				2
Genova	4	1		1	9
Milano - Università Bicocca		4			9
Milano - Università Cattolica	3	11	9	0	20
Napoli - Università Suor Orsola Benincasa	2		10	6	19
Parma	4			5	7
Perugia	3				4
Reggio Calabria - UNISTRADA	2				3
Roma - Università La Sapienza, CLaSS	4			1	3
Roma - Università La Sapienza, Scienze e tecniche del servizio sociale	2				4
Roma - Università Roma Tre	3		4		2
Sassari		3			10
Siena	3	2			2
Torino/Biella - Università di Torino	2		6	1	4
Trento	2			16	24
Trieste	5		2	5	7
Urbino	2	3			10
Venezia	5			10	2
Verona	4	6			15
Totale	69	35	49	54	207

Numero docenze di Assistenti Sociali negli insegnamenti per tipo di contratto

**LM
87**

NOTA: il numero di docenze corrisponde al numero di insegnamenti, pertanto non è stato riportato in tabella.

Nome sede	strutturato	contratto	convenzione
Ancona	Progettazione sociale (primo anno) Valutazione degli interventi sociali (secondo anno)		
Asti/Alessandria - Università del Piemonte Orientale		Organizzazione aziendale per i servizi sociali e della salute Tirocinio con tutor dedicato	
Bologna	Coordinamento tirocinio Coordinamento laboratorio di metodi e tecniche avanzate del servizio sociale		
Brindisi/Lecce - Università del Salento		Progettazione e valutazione delle politiche e dei servizi sociali Guida al tirocinio 2	
Catania		Organizzazione dei servizi sociali Tirocinio - supervisione	
Firenze		Tirocinio - progettazione sociale Biografia, cultura e servizio sociale	Laboratorio 2 e preparazione al tirocinio
Genova		Progettazione dei servizi sociali Tecniche di analisi dei servizi e accreditamento Teoria e metodologia del servizio sociale per la ricerca, la formazione, la supervisione	
Milano - Università Bicocca	Servizio sociale in Europa		
Milano - Università Cattolica	Lavoro di rete per la tutela minorile e gli interventi di comunità	Guida allo stage	
Reggio Calabria - UNIS TRADA		Principi e fondamenti del servizio sociale Metodi e tecniche del servizio sociale Welfare locale e struttura dei servizi sociali	Valutazione dei servizi sociali Sociologia giuridica e della devianza
Roma - Università La Sapienza, Scienze e tecniche del servizio sociale		Progettazione e valutazione dei servizi sociali Modelli e strumenti per la gestione dei servizi sociali	
Roma - Università Roma Tre		Tirocinio	Teoria del servizio sociale
Sassari		Metodi e tecniche Principi e fondamenti Organizzazione dei servizi sociali Servizio sociale e innovazione professionale	
Siena		Pianificazione e gestione dei servizi e delle risorse umane Progettazione interistituzionale	
Torino/Biella - Università di Torino		Servizio sociale per interventi complessi Valutazione di servizio sociale	
Trieste	Teorie del servizio sociale e politiche sociali		
Verona			
Totale	7	26	4

Numero docenze di Assistenti Sociali nei laboratori per tipo di contratto

LM
87

Nome sede	contratto		convenzione		altro
	titolo	numero AS	titolo	numero AS	
Genova	Tirocinio professionale	1			
Milano - Università Cattolica	Tecniche di mediazione familiare, assistenziale e comunitaria	1			
	Lavoro di comunità e partecipazione delle famiglie nella tutela dei minori	1			
	Formazione personale	1			
	Laboratorio esperienziale	1			
Napoli - Università Suor Orsola Benincasa					Guida al tirocinio/stage 1, 2, 3 e 4 (2) Valutazione dei servizi sociali (1)
Parma					Scrittura professionale (1) Seminari integrativi: Il servizio sociale professionale negli UEPE; L'assistente sociale e la dimensione della rieducazione; Metodologia della ricerca sociale (3)
Roma - Università La Sapienza, Scienze e tecniche del servizio sociale					
Roma - Università Roma Tre	Laboratorio di ricerca per le attività di stage	1			
	Pratica di progettazione sociale	1			
Trento	Stage	1			
Venezia	Guida al tirocinio/stage	2			
Verona	Guida al tirocinio	2			
Totale		12		1	7

Tabella di confronto delle docenze di Assistenti Sociali per tipo di contratto e del numero totale di Assistenti Sociali per sede

LM
87

Nome sede	Strutturate	Contratti	Convenzioni	Numero AS
Ancona	2	0	0	1
Asti/Alessandria - Università del Piemonte Orientale	0	2	0	0
Bari	0	0	0	0
Bologna	2	0	0	1
Bressanone	0	0	0	0
Brindisi/Lecce - Università del Salento	0	2	0	2
Campobasso	0	0	0	0
Catania	0	3	0	3
Firenze	0	1	1	2
Genova	0	4	0	4
Milano - Università Bicocca	1	0	0	1
Milano - Università Cattolica	1	5	0	6
Napoli - Università Suor Orsola Benincasa	0	0	0	3
Parma	0	0	0	0
Perugia	0	0	0	0
Reggio Calabria - UNISTRADA	0	2	0	2
Roma - Università La Sapienza, Scienze e tecniche del servizio sociale	0	1	3	3
Roma - Università Roma Tre	0	4	0	3
Sassari	0	1	1	2
Siena	0	3	0	3
Torino/Biella - Università di Torino	0	1	0	1
Trento	0	1	0	1
Trieste	1	1	0	2
Urbino	0	0	0	0
Venezia	0	2	0	2
Verona	0	5	0	5
Totale	7	38	5	47

The University Training of Social Workers: Elements of Innovation, Positive and Critical Aspects in the Case of Italy

Carla Facchini* and Silvana Tonon Giraldo

Carla Facchini is full Professor of Sociology of the Family at the Faculty of Sociology, University of Milano Bicocca. She is Coordinator of the B.A. in Social Work and she is President of the National Observatory on the Students and the Graduates in Social Work (Dipartimento di Sociologia di Milano Bicocca). She is Editor for the collection of books 'Transizioni e Politiche Pubbliche', FrancoAngeli, Milano, and she is a member of the Scientific Committee of the 'Politiche sociali e autonomie locali' review (Bologna). Silvana Tonon Giraldo is President of the Formation Committee of the Italian National Council of Social Work. She is contract Professor at the BA of University of Verona.

*Correspondence to: Carla Facchini, University of Milano Bicocca—Faculty of Sociology, via Bucozza degli Arcimboldi 8, Milan 20126, Italy. E-mail: carla.facchini@unibic.it

Abstract

In Italy, the shift to university training for social assistants, which has taken place over the past two decades, has modified on the one hand the organisational structure and balance in the didactics of training and on the other the legal value of the academic qualification obtained and the contractual situation of the social worker. With reference to this change, and starting from data that emerge from a national research project carried out on a sample of 1,000 Italian social workers, this article analyzes motivations for enrolment in the degree course and the evaluations given of the different aspects of the training received and of the shift to the university environment. The interaction of these two aspects is also of importance for reflections going on at a European level both on the issue of motivation in the profession and on the relationship between theory and practice in the training of social workers.

Keywords: Social work education, research and evaluation, data analysis

Accepted: December 2011

Introduction

For those with roles of responsibility in training delivery, it is of great importance to know both the reasons for the student's choice of programme and the evaluations subsequently made of the training received. The initial motivations of students are of particular interest to the training staff, who, in order to do their work properly, must adapt their teaching materials to the strengths and weaknesses of the students (Breen and Lindsay, 2002). They must therefore know the cultural models of which such motivations are good indicators (Stevens *et al.*, 2010). Subsequent evaluations, especially if made by students who have already entered the world of work, can furnish important information to persons in executive and managerial roles, who, on the basis of the aspects deemed most positive and/or unsatisfactory, can more precisely calibrate the training delivery.

In the past ten years, various studies have been conducted in European countries in order to determine the motivations of students who enrol on training courses in social work (Christie and Kruk, 1998; Hackett *et al.*, 2003; Knezevic *et al.*, 2006; Fortunato *et al.*, 2007; Stevens *et al.*, 2010). Less specific, but increasingly common, are studies on the evaluations made by students and graduates of the training course attended (Chianotto *et al.*, 2007; Orme *et al.*, 2007; Burgess and Carpenter, 2011).

The aim of the paper is to contribute to this strand of inquiry by describing the findings of a survey conducted in 2008 on the initial motivations of Italian social workers to receive training and their subsequent evaluations. Such analysis may be of interest externally to Italy as well, because, in the past two decades, substantial changes have been made to the Italian social work training system, as regards both its structure and programmes. Because the research involved social workers belonging to 'generations' that have followed different kinds of training programme, it verified whether, and to what extent, the changes made to the system have affected the initial motivations to attend training courses and the final evaluations made of them.

In fact, not until the past twenty years has the training of social workers in Italy taken place in universities. The process began in 1990, with the foundation in some venues of schools for specific purposes. This continued with the transformation of these schools into institutions issuing university diplomas: the process was completed in 2000, when the three-year university degree course and specialised degree format was launched. Previously, training was carried out in a variety of private institutions (both non-religious and markedly religious) but, in any case, this lacked any regulation by the state (Tonon Giraldo, 2005).

On the one hand, this position of being 'outside' university teaching procedures encouraged, at least for some years, the experimentation of original learning programmes, inspired by the training practised in the USA and, in

particular, the pedagogical theories of Dewey, as characterised by a close relationship between knowledge and practice and the great importance accorded to experience; on the other hand, however, it contributed to the proliferation of training institutions of very different types. Alongside training venues of long-standing experience, which were sometimes grouped according to membership of institutions or ideological choices, schools that were run by bodies or individuals, often without links with the social services or system, came into being in some areas of the country, providing improvised programmes, teaching methods and teachers. This phenomenon contributed not only to the growing unemployment in the sector, but also to the profession that is not always associated with positive connotations (Canevini Diomede, 2005).

This state of affairs changed considerably with the shift to university training, both with regard to the legal recognition of the academic qualification and with regard to the didactic balance of training.

With regard to the former, it should be emphasised that, prior to the shift to university training, social workers possessed a qualification that was not equivalent to a degree and, in addition to a lower category of work contract, this meant limited opportunities for proceeding to university studies, as the exams taken on university courses would not be recognised in the training institutions for social work and, in the same way, the exams taken in the latter institutions would not be recognised in universities. With training taking place in an academic context, these drawbacks were overcome: in fact, all these changes have been very important, especially since 2000, with the shift from university diploma to BA.

Moreover, the change, common to almost all degree courses, from the four-year course to the 3 + 2 format, which was introduced in Italy after the 1999 Bologna Declaration, led to the constitution of both the three-year first degree in social work and a higher degree, which takes the form of its 'natural' continuation and which has made it possible for social workers to gain access to positions in management from which they had been previously precluded. At the same time, a National Order of Social Assistants (OAS) has been instituted: enrolment in this Order, which is gained by means of a state examination (held in an academic context but with the presence of numerous examiners appointed by the OAS), has thus become a formal prerequisite for accessing the profession.

Apart from these institutional changes, others have taken place relating to organisational and didactic aspects. First, the number of training venues has been cut, yet, at the same time, there has been a considerable increase in the number of enrolments, especially in some places. Although many venues place limits on enrolments, others, instead, allow free access, resulting in a fair number of cases having a high intake of undergraduates, which makes the possibility of doing fieldwork under the supervision of expert social workers and the possibility of working with small groups difficult. Also, the obligation to attend lessons has been reduced and there are

fewer teachers working in the profession. Second, greater importance has been given to the disciplinary areas of law, sociology and psychology, whereas less importance has been given to disciplinary areas peculiar to the profession and to the role of practice in the field. The total hours of fieldwork, on average, amount to between 450 and 800 for a minimum of eighteen credits. However, fieldwork involves formal agreements between the institutions and the university, and is carried out in the various sectors of social services under the supervision of an expert social worker (Campanini, 2009).

Despite becoming basically aligned with other degree courses, there do, however, remain some particular details regarding specific didactic aspects, such as the existence of an obligatory period of fieldwork in social services and the presence of non-academic staff who actually work in the profession.

Methodology and hypothesis of the research

This blend of transformation and continuity makes it particularly interesting to analyse the motivations and characteristics of those who have embarked on this training route on the one hand and the evaluations given of the training received and the shift to a university context on the other.

For this purpose, we shall use the results of a national research project (financed by the Ministry for Universities and Research from the years 2007–09) carried out during 2008, using a complex, structured questionnaire submitted to a sample of 1,000 social workers. Computer Assisted Telephone Interview (CAIT) was the method used because of the excellent cost-quality ratio offered; moreover, it seemed particularly suitable, as the Order of Social Assistants provided both the names extracted at random for our sample (equal to 3 per cent of the 35,000 members registered with the National Order of Social Workers) and their respective telephone numbers. The Order also published an announcement regarding the research and the issues dealt with on its website and in its newsletter. As a result, very few refusals of interviews occurred and an even lower number of unfinished interviews (of those contacted, almost 90 per cent were interviewed and 98 per cent of interviews commenced were concluded). Thus, the sample proves to be highly representative not only of the country's situation as a whole, but also of the situations in different regions. We also carried out fifty in-depth interviews with the heads of various social services and co-ordinators of degree courses for social workers. They were selected according to their specific professional role and ensuring that they represented the situations in different areas of the country and in the main areas of social work (Facchini, 2010).

During the research, we have formulated several hypotheses.

With regard to the former aspect, it can be postulated that the shift to university and the consequent structuring of the structural aspects of training to fit those typical of other degrees, namely duration (as previously mentioned, until 2000, when the 3 + 2 format was adopted in almost all degrees, nearly all degree courses lasted four years—and some five—and were thus longer than the three years foreseen by the Schools of Social Work), cost of studies and the possibility of gaining access to a higher degree, may have affected the trainees' motives for enrolling, placing more emphasis on factors such as self-realisation or salary and less emphasis on factors linked to the specific nature of the former training course (learning modes or lower cost).

Regarding evaluations given of their training, it might be postulated that older cohorts having received training outside university tend to give a more positive evaluation of the disciplines specific to the social services and fieldwork, and a less positive one of those relating to legal, psychological and sociological studies. Second, we can expect the shift to a university training to receive a far more positive evaluation of certain aspects (such as the social prestige of the profession or the opportunity to access a career in management) and criticism of others, such as specific practical training or the acquisition of experience in the field. The older generations, in particular, can be expected to be more critical of these aspects because they can compare their own training with that of the younger graduates of whom they are colleagues, or those to whom they act as supervisors.

The main thread running through our analysis will be the generation the interviewees belong to, namely the period in which their basic training was completed—periods corresponding to different models of training, as has already been explained. The typologies thus cover three generations: those qualifying before 1992, those who qualified between 1993 and 2002, and graduates after 2002. Our generations do not correspond perfectly to the years in which the regulations changed because this slight difference allows us to assume roughly that the changes that took place have affected the majority of undergraduates, involving their complete adherence to the new balances that gradually took shape.

Motivation for enrolment

The first aspect that we shall be dealing with is the reasons that the interviewees give for their enrolment. What becomes clear from the international literature is that access to this profession is marked by a strong consideration of values, tending towards a logic of solidarity, political-social commitment and self-realisation (Benvenuti and Gristina, 1998; D'Cruz *et al.*, 2002; Hackert *et al.*, 2003; Fortunato *et al.*, 2007; Fargion, 2008; Stevens *et al.*, 2010). These also appear to be key elements for our own interviewees: Table 1 shows clearly how the main motivation stems from the 'opportunity

Table 1 Reasons for enrolling in the degree course (percentages)

	Very important	Fairly important	Not very important	Not at all important	Mixing	Total
A job that achieves something	63.1	30.7	3.8	2.3	0.1	100.0
Helping others	60.5	32.2	4.5	2.4	0.0	100.0
Interest in subjects taken	57.8	35.2	4.4	2.5	0.1	100.0
Correspondence to ideological orientation	54.5	35.2	6.2	3.9	0.1	100.0
Teaching modes	28.0	42.3	19.0	10.2	0.4	100.0
Easy to find a job	18.6	36.7	25.5	18.9	0.3	100.0
Well-paid job	3.1	14.1	37.6	45.0	0.2	100.0
Easy course of studies	4.6	13.0	37.1	44.7	0.6	100.0
Less expensive course	2.9	6.3	29.3	60.8	0.7	100.0

Database: $n = 1,022$.

to do a job that achieves something' (63.1 per cent very important, 30.8 per cent fairly important); from the 'chance to help others' (60.6 and 32.3 per cent, respectively), from 'correspondence to ideological orientation' (54.6 and 35.3 per cent, respectively) and 'interest in the subjects taken on the course' (57.6 and 35.2 per cent, respectively). Less importance, instead, is attributed to elements such as 'specific teaching modes' (28.1 and 42.4 per cent) or 'easy job opportunities' (18.6 and 36.8 per cent). In conclusion, hardly anyone mentioned factors such as 'good pay', 'easier studies' or 'lower cost of studies' (adding up very important and 'fairly important', the result is between 17 and 8 per cent).

Thus, on the one hand, there proves to be a strong emphasis on the dimension of values, to an even greater extent than was found in other research on reasons for the choice of faculty, with reference both to the self (self-realisation) and to others, as well as emphasis on interest in the bases of training. On the other hand, little importance proves to be attributed to the more practical aspects, both of the work itself—'income and job availability'—and of the training (reasonable cost, easier studies).

The importance given to the dimension of solidarity, combined with the possibility of self-realisation and the very slight bearing of the 'economic' aspects of the work, is an element occurring in all research studies on the profession, not only in Italy (Cnoas, Censis, 1999; Christie and Kruk, 1998; Moriarty *et al.*, 2010). This shows, without any doubt, that the profession is conceived as one in which openness and a desire to help, the relational elements involved, as well as ethical and social commitment are fundamental. This social conception not only motivates enrolment but, according to some research studies, also partly characterises the career itself, explaining acceptance of the modest salaries, the inadequate acknowledgment of its role and the phenomena of stress and burnout (Coyle *et al.*, 2006; Lorenz and Trivellato, 2010).

The emphasis placed on the dimension of values and the underestimation of aspects more closely linked to the 'contractual' side of the job makes

these considerations even more significant, as the interaction of these elements has clear repercussions on professional identity and also makes for a high rate of female enrolments, hence graduates.

In fact, the literature agrees on the slight importance given by females to the instrumental dimensions (which are identified more with males) and on the key importance assumed by the dimension of values (Correll, 2001) and, in particular, the desire to 'look after' others (Gilligan, 1982; Benvenuti and Cristina, 1998; B  ez and Ehlert, 2007). In fact, over 90 per cent of social workers are women—a percentage similar to that found in other caring professions, such as nursing or teaching (particularly in nursery and primary schools, in which the dimension of caring is more evident). This high female ratio (in Italy in 2008, 88.8 per cent of undergraduates on this degree course were females, www.mur.it), which is a constitutional fact to be found ever since the origins of the profession (Christie, 1998; Donnell, 2002; Department of Health, 2008; Fargion, 2009), is so marked as to constitute the element most widely shared by the different generations, despite the social and institutional changes taking place, the wide opportunities for women to access other courses of study and the shift to a university training.

Interesting differences are to be found according to the cohort the respondents belong to. As we postulated, the younger cohorts are more, though only slightly, motivated by aspects such as self-realisation, the subjects studied and future salary. The change underway in the younger generations is confirmed by a comparison between our data and what has emerged from a national research study of matriculates in the degree course in social service (Faacchini, 2008): in relation to those enrolled in the Order, the students, who are generationally closer to the younger cohorts, give evidence of further accentuation of motivations linked not only to helping others, to self-realisation in work or interest in the subjects taught, but also to the possibility of getting a fair salary.

These differences can be traced back, on the one hand, to the fact that the shift to university has implied better contractual conditions, especially for those who continue to the specialised degree course and, on the other hand, to the tendency by those who have not had much specific experience of the profession to give greater importance to the dimension of the value of individual commitment (Trivellato and Lorenz, 2010).

However, the element that should be emphasised is the substantially homogeneous nature of the replies, both according to gender and according to generation, among students and graduates. The homogeneous nature of the motives behind this choice does seem to reflect the cultural models referred to, constituting one of the traits that most distinguish this profession from others. This strong component of values and solidarity, a basic trait on which the choice of the profession is grounded, is certainly a valuable element, yet has some problematic sides to it. The first involves the impact that it tends to have on the contractual powers of social workers

with regard to professional and economic recognition of their competences; the second concerns the risk of becoming over-involved in the work and finding difficulty in maintaining an emotional distance from it.

Evaluations of training received and the transition to a university course

We shall now proceed to analyse the evaluations given, on the one hand, of how satisfactory a training was received in terms of the different subjects, broadly grouped by areas, and, on the other hand, of the shift to university training, in order to see how, in light of the profound transformations in this course of studies, the different generations evaluate the teaching and the formal difference in the qualification they have gained.

Table 2 shows that evaluation of the training received is decidedly positive for all the subject areas covered by the questionnaire (sociology, psychology, law, social services, fieldwork): on a scale from 0 to 10, the average score lies between 7 and 8, with only slight differences according to the training context. Obviously, the overall evaluation is similarly positive: 'satisfactory' for 20.4 per cent, 'fair' for 35 per cent, 'good' for 27.4 per cent, 'excellent' for 10.7 per cent and generally 'unsatisfactory' for 6.4 per cent only. Again, there are only slight differences according to year of qualification. However, among the older respondents, both the negative and the positive evaluations are more marked.

Both the overall evaluation and that given of the different areas of study are substantially homogeneous in terms of the year of qualification. Nonetheless, it can be seen that, among those who graduated after 2002 (the year in which the B.A. in Social Work can be considered to have stabilised), a slight difference is recorded according to the number of students enrolled in their own courses. For instance, the average evaluation of the subjects taken in social work falls from an average score of 8.1 in the degree courses with few enrolments to 7.6 in those degree courses with a high number of enrolments.

Table 2 Overall evaluation of training received according to the time of qualification (percentages)

	1993–02		2002		Total
Unsatisfactory	7.1	7.2	2.5	6.4	6.4
Satisfactory	21.1	18.4	22.0	20.4	20.4
Fair	29.6	43.3	35.5	35.0	35.0
Good	28.1	22.9	30.5	27.4	27.4
Excellent	13.1	8.4	8.5	10.7	10.7
Total percentage	100.0	100.0	100	100.0	100.0
Database: n	[351]	[227]	[141]	[719]	[719]

What is striking, however, is not so much the fact that these differences exist, but, once again, how slight they are. Several authors (Campanini, 2009) do, in fact, remark that fieldwork, which is an obligatory part of this class, is difficult to implement for institutions with a high number of students, both with regard to the actual possibility of carrying out professional fieldwork in view of the relatively low number of social workers operating in the territory and, therefore, objectively available as supervisors and with regard to the 'accompaniment' of the students by university tutors for a significant re-elaboration of their experience. It is therefore not easy to understand why, despite this, substantially positive evaluations are given even for institutions in which there are fewer hours of fieldwork and less support from tutors.

Presumably, the reason is to be found in the comparison that graduates from this course make with other training courses with no provision in their curricula for obligatory fieldwork. In other words, practical experience, even when it is not always adequately organised or backed up, still represents an important opportunity keenly desired by students, who see it not only as an opportunity to acquaint themselves with the problems inherent in the work and strategies for dealing with them but also to try their hand at making a practical contribution. The mere existence of this component may therefore be sufficient in itself to lead to a positive evaluation, quite apart from the way in which it is implemented, on the whole, reflecting positively on the training received. Implicit confirmation of this reading is provided by the extremely positive evaluations arising from research carried out in Great Britain on students of social work. From this study, it emerges that the best appreciated teaching modes and activities are those that are interactive and linked to practice (Department of Health, 2002, 2008; McNay, 2008).

At the same time, it is worth remembering how improbable it is that those who start out on a course of studies should be acquainted with what goes on in other places and, therefore, be able to compare their own training with what happens in other contexts. Comparisons, and thus evaluation of training, are instead made by referring implicitly to that of colleagues at work or students attending other courses in the same faculty. This consideration may help to explain why the shift to university training should have had so little effect on evaluations not only of the studies regarding subjects specific to social work and fieldwork (despite the different weighting of the components), but also of those relating to more academic subjects (sociology, psychology, law) that have, instead, generally seen an increase in the number of hours taught and the presence of a highly qualified teaching staff.

It thus seems reasonable to assume that the considerably homogeneous nature of the evaluations by all subjects throughout the different generations can be explained by the fact that (apart from particularly striking cases) these evaluations refer not so much to abstract theoretical

parameters, but to an observation of the specific group in question, which is basically homogeneous in terms of generation and territorial context. Although overall evaluations only partly depend on the context, the different main subject areas receive differing ones. This variety, which, nevertheless, indicates responses free of stereotypes, is well shown by an analysis of the components applied for these variables, in order to discover whether or not there existed a correlation between the evaluations given to the different subjects. Table 3 shows that there is a strong correlation for subjects with a more theoretical connotation (sociology, psychology, law), whereas it is more or less completely absent for fieldwork, where evaluation is associated solely, but to a moderate degree, with that given to subjects specific to social work.

The fact that evaluation of the more theoretical subjects is basically unconnected to that given of subjects specific to the social services and, in particular, to fieldwork (or the very slight correlation between the evaluations given of these two areas) means that, in a fair number of cases, positive evaluations of the theoretical subjects are associated with a negative evaluation in the area of fieldwork and vice versa. In other words, some training venues are characterised by the attention being concentrated on one of the two training models—either the more theoretical or the more practical—giving rise to courses in which these components are not always balanced. On the basis of our foreword, this division might have been expected to assume different connotations in the various generations of trainees, with the operational area possessing a more positive connotation for the older generations and the academic area for more recent ones. Instead, the data show that this trend towards an imbalance in the two main training areas is not associated with specific generations but tends to appear as basically uniform among our interviewees who, now, as in the past, have experienced the priority of the cultural area over the practical, or vice versa, in individual institutions.

Table 3 Rotation matrix of components applied to evaluations of satisfaction with training received in the different subject areas

	Components	
	1	2
Sociology	0.774	0.62
Psychology	0.802	0.244
Law	0.794	0.132
Social work	0.539	0.597
Fieldwork	0.109	0.943

Note: Extraction method: analysis of main components; rotation method: Varimax with Kaiser normalisation; rotation did not meet the criteria for convergence in three iterations. Database: n = 726.

Nonetheless, the training received is generally perceived to be basically adequate. The data provided by Alma Laurea (an inter-university body that carries out an annual study of new graduates) seem to confirm this reading, revealing that graduates in social work not only give better evaluations than others of the relationship with their lecturers, or with the companions, but are also generally more satisfied with their university experience (in 2009, the percentage of 'highly positive' evaluations was 41.7, as against 34.5 per cent of the national average; see www.alma-laurea.it).

Our data are more significant if we consider that the evaluations are collected among those who have had their place in the working world for some time and are seen in relation to the complexity of demands and social intervention. Similar considerations can be made as to the evaluation given of the shift to university training. In this case, too, several different aspects have been investigated: the impact of the qualification (social prestige and career opportunities), the homogeneous nature of the different training venues and the specific learning process (theoretical preparation, specific practical training, experience through fieldwork).

As stated in the foreword, our initial hypothesis was that the former aspects would be considered an improvement, whereas, for the latter, there would be considerable differences of opinion, both according to the year of graduation and according to certain characteristics of the training venue and, in particular, the role assigned to fieldwork. This hypothesis is widely confirmed by an analysis of the data, in relation both to social prestige and career opportunities and to the homogeneity of training venues. Those who consider the shift to University training has resulted in an improvement are, respectively, 59.4, 57.2 and 45 per cent; those who consider it as a negative development are, respectively, 2.5, 4.9 and 15 per cent.

The differences according to generation are moderate but interesting. The most positive evaluations are, in fact, given by the older cohorts (i.e. social workers who gained their diplomas from institutions prior to the shift to university training), among whom there were over 60 per cent of such evaluations. These are the people who have certainly experienced the limits of the previous qualification and have not been considered equal to that of other professions involved in the area of social services. Due partly to this inequality, they have seen how the sharing of positions,

Table 5 Career opportunities according to year of graduation (percentage)

	1992	1993-2002	2002	Total
Fewer	3.0	4.6	5.6	4.9
Same	29.9	31.7	26.9	31.8
Greater	60.0	58.1	51.7	57.2
Missing	7.1	8.1	4.8	6.1
Total percentage	100.0	100.0	100.0	100.0
Database: n	[438]	[283]	[269]	[991]

appointments and responsibility with other professional figures hardly ever led to the same recognition in formal or economic terms. For later graduates instead, inclusion of training in a university course represents an acquired advantage and the comparison they make with other professional figures takes the form of the posts actually held and the social image associated with them. It thus comes as no surprise that, among the latter, there is a lower percentage, though still the majority, of those who believe that the shift to university training has brought about an improvement in terms of prestige and career opportunities.

Equally positive are the evaluations given of the shift to a university context as regards the territorial homogeneity of training, held to be greater by 45 per cent, unchanged by 20.7 per cent and less by 15 per cent, whereas 19.3 per cent expressed no opinion in this respect. In this case, the differences according to generation are very slight, confirming that the previous lack of homogeneity among institutions represented a well-known limit and, although still existing, makes present-day differences of secondary importance.

With regard to prestige and career opportunities, broadly positive evaluations of the shift to a university environment also emerge from in-depth interviews with experts. With regard to prestige, the considerations of a degree course co-ordinator are quoted:

In terms of prestige, we can say that there is an increase in self-esteem. Independently of the fact that this prestige is exploited on the market and in an institutional context, the acquisition of greater theoretical awareness is an element whereby the graduate is psychologically reassured that he possesses an adequate professional identity.

Instead, the picture regarding the more specific aspects of training is decidedly more complex.

On the one hand, 'theoretical training' (Table 6) expects a generally very positive reaction (66.1 per cent as opposed to fewer than 8 per cent of negative judgements); on the other, critical areas emerge in 'specific training' and 'experience in the field' (Tables 7 and 8). Of course, these aspects of the shift to a university environment are seen mostly in terms of improvement (48.8 and 33.9 per cent, respectively), but the weight of positive

Table 6 Social prestige according to year of graduation

	1992	1993-2002	2002	Total
Less	1.4	4.6	2.2	2.5
Same	27.4	36.3	38.7	33.0
Greater	64.6	55.5	55.0	59.4
Missing	6.6	3.6	4.1	5.0
Total percentage	100.0	100.0	100.0	100.0
Database: n	[438]	[284]	[269]	[991]

Table 6 Theoretical training according to year of graduation (percentage)

	1992	1993-2002	2002	Total
Less	7.1	9.9	6.3	7.7
Same	19.4	19.4	17.5	18.9
Greater	62.7	65.5	70.6	66.1
Missing	9.8	5.3	5.6	7.4
Total percentage	100.0	100.0	100.0	100.0
Database: n	[438]	[284]	[259]	[991]

Table 7 Specific practical training according to year of graduation (percentage)

	1992	1993-2002	2002	Total
Less	20.8	19.2	10.8	17.7
Same	24.2	23.4	23.4	23.8
Greater	43.4	45.1	57.6	48.8
Missing	11.7	8.2	8.2	9.7
Total percentage	100.0	100.0	100.0	100.0
Database: n	[438]	[284]	[259]	[991]

Table 8 Experience in the field according to year of graduation (percentage)

	1992	1993-97	1998-2002	2002	Total
Less	25.0	24.7	17.1	17.5	23.2
Same	26.5	46.4	35.3	39.4	34.5
Greater	31.7	20.6	41.2	37.2	33.8
Missing	10.8	8.2	6.4	5.9	8.4
Total percentage	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Database: n	[438]	[97]	[187]	[259]	[991]

evaluation is attenuated, leaving more room for the opinion that trainees are less well prepared (17.7 and 23.2 per cent, respectively).

With regard to the latter two aspects in particular, there are considerable differences according to the year of graduation: the more critical towards the shift are those who qualified before 1998, among whom negative evaluations were around 17, 20 and 25 per cent, respectively, versus figures lying between 7 and 18 per cent for the younger generations.

This variety of views, and, even more so, the internal complexity, is quite evident among the experts interviewed. On the one hand, almost all the in-depth interviews point to the greater consistency of the new graduates' theoretical framework. We might, for instance, quote the words of this university course co-ordinator:

Things have improved a lot ... theoretical preparation is certainly better. Or this head of social services in a large city of south Italy:

I think the shift to a university context has had an effect: in the sense that it makes the training a little more thorough from a scientific point of view, including new subjects and finally putting this qualification on a par with other degrees.

On the other hand, however, several interviews reveal that the slighter importance given to fieldwork and the minimal support received from university tutors are a problematic issue. This awareness is shared by heads of social services and university course co-ordinators. Among the former, we quote the opinions from the president of a Regional Professional Council:

In the offices of this Region, the link between theory and practice has been lost, monitoring of students is lacking, as well as accompaniment in the field, work experience. No-one verifies that students have clear ideas as to their motivation for joining the profession, or helps them in this respect.

And, among the latter, this university course co-ordinator:

Before, there was the possibility of giving students more personal attention and care; there were figures such as the monitor, which do not exist in university ... there are tutors, but they're not the same as they were once ... when, if fieldwork was not going well, there would be a meeting between the supervisor and the tutor to find a solution.

In general, then, a positive picture is emerging, although this still includes some criticism, with problems that have not yet been sorted out, in which the various judgements expressed are interesting signals as to how, in the eyes of the social workers, their university training is taking shape: a sound theoretical preparation, relatively homogeneous in terms of the basic theoretical subjects studied, and a specific preparation that is affected by the choices made in each individual university as to the number of courses and credits devoted to subjects specific to the social services, as well as by the characteristics of the lecturers in these subjects, and whether or not they practise the profession.

A final remark is shared about the different weight given to the problematic aspects of the present training according to the position held by the respondent: those who are normally most critical of the shift to a university training are representatives of the Professional Council and category associations, whereas those responsible for training and the services tend to give more positive evaluations, or at least more complex ones, similar to those given by the social workers themselves who were interviewed in the quantitative research. Naturally, these differences may, to a great extent, depend on some sort of partisan attitude, but we do not consider this an issue because they both reflect important perspectives: on the one hand, the concern for maintaining a specific role and professional identity that, particularly in some degree courses, have decidedly less weight than in the past and, on the other hand, rising to a par with other degree courses and

other professions that possess tools and theoretical models that have long been consolidated.

Conclusions

Let us now look once more at our initial hypotheses in light of the considerations made thus far.

In the introduction, it was mentioned how, over the past twenty years, training has been involved in drastic changes, both in terms of institutional aspects and concerning didactic approaches. It was emphasised how these changes tend to bring with them considerable re-dimensioning in the 'specific' nature of the previous training model, as characterised by the strong presence of fieldwork and theoretical-operational disciplines, giving way to a leveling process with a didactic model typical of university studies.

Notwithstanding our initial hypotheses, these changes do not seem to have given rise to great differences in evaluation either of the motivations for enrolment or of the evaluations given of the training received or the shift to a university environment.

With regard to motivation, we have confirmed the prevalently female choice of a profession that makes it possible to put into practice values of solidarity, social responsibility, the desire to help and not—though without excluding them altogether, especially in the younger generations—values of self-realisation and career. These elements are certainly very important but we have to come to terms with certain changes that are occurring in Italy as well as in other countries in the field of social services—cuts in resources, outsourcing of services and the consequent increase in importance given to managerial-organisational functions aiming to reduce the cost of services appear, at present, to be elements that tend to contrast with the self-image and motivations of those who undertake this training route (Pacchini, 2010).

In terms of an evaluation of the training received, the data reveal that there is a strong mark of approval concerning theoretical studies but which varies more, particularly among older social workers, with regard to subjects specific to the social services and professional fieldwork. This uneven evaluation according to generation and these criticisms are, however, less marked not only as we have hypothesised on the basis of our reading of the syllabus (which points to a reduction in the number of courses and credits assigned to subjects specific to the social services and fieldwork), but also with respect to the normally more problematic judgements of the experts interviewed (Elewett and Tunstall, 2007).

We suggest that this happens, on the one hand, because new graduates tend to compare notes mostly with their course companions or with those following other courses in the same faculty on similar learning routes and, on the other hand, the regular employees in the services do not

dwell on the problematic aspects of the shift to a university training because this not only receives a generally positive evaluation, but is also experienced as an important victory for the profession. Instead, those who hold positions of responsibility in training, in the services or in the category's professional organisations, are better aware of the potentially negative implications for the ability of trainees to act in a sufficiently professional manner, avoiding the burnout risk (Clark, 1995).

Taken as a whole, the positive aspects and problems emerging from the research point to the need to rethink the relationship between the competencies required in the system of services provided by the social professions and the offer of university training, in a perspective that aims to unite a strong theoretical dimension with knowledge of the social changes taking place and the specific practical and professional capacities (Lorenz, 2006).

Acknowledgement

The article uses data of research made with government funds (Ministero Italiano Istruzione, Università e Ricerca scientifica).

References

- Bañez, T. and Ehler, G. (2007) 'Incorporating gender perspectives into social work education: A comparative analysis', in Frost, E. and Freitas, M. J., (eds), *Social Work Education in Europe*, Rome, Carocci, pp. 56–70.
- Benvenuti, P. and Cristina, D. A. (1998) *La donna e il servizio sociale [The woman and the social work]*, Milan, FrancoAngeli.
- Elewett, J. and Tunstall, J. (2007) *Fit for Purpose? The Social Work Degree in 2007*. London, Synergy Research and Consulting Ltd, available online at www.dh.gov.uk/en/Publicationsandstatistics/Publications/PublicationsPolicyAndGuidance/ *DH_4734551*.
- Breen, R. and Lindsay, R. (2002) 'Different disciplines require different motivations for student success', *Research in Higher Education*, 43(6), pp. 693–725.
- Burgess, H. and Carpenter, J. (2011) *Evaluation of Social Work Outcomes*, Higher Education Academy Subject Centre for Social Policy and Social Work (SW/AP), University of Southampton School of Social Sciences, available online at www.sswp.ac.uk/docs/monograph2_09we.pdf.
- Campanini, A. M. (ed.) (2009) *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia [Scenarios of welfare and training of social workers in a changing Europe]*, Milan, Unicopli.
- Carevini Diomede, M. (2005) 'Storia del servizio sociale [History of social work]', in M. Dal Pra Ponticelli (ed.), *Dizionario di servizio sociale [Dictionary of social work]*, Rome, Carocci.
- Chiodotto, B., Bini, M. and Bertacchini, B. (2007) 'Quality assessment of the University Educational Process: An application of the ECSI model', in L. Fabbri (ed.),

- Effectiveness of University Education in Italy: Employability, Competences, Human Capital*. New York, Physica-Verlag Heideberg, pp. 43–54.
- Christie, A. (1998) 'Is social work a "non-traditional" occupation for men?', *British Journal of Social Work*, 28(4), pp. 491–510.
- Christie, A. and Krut, E. (1996) 'Choosing to become a social worker: Motives, incentives, concerns and discontents', *Social Work Education*, 17(1), pp. 21–34.
- Clark, C. (1995) 'Competence and discipline in professional formation', *British Journal of Social Work*, 25(5), pp. 563–80.
- Choois, Censis (1995) *Essere protagonisti del futuro. Scenari di sviluppo per il ruolo degli assistenti sociali*. (Be leaders of the future. Development scenarios for the role of social workers). Roma, Fondazione Censis.
- Corrêl, S. J. (2001) 'Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments', *American Journal of Sociology*, 106(6), pp. 1691–730.
- Coyle, D., Edwards, D., Hannigan, B., Fothergill, A. and Burnard, P. (2006) 'A systematic review of stress among mental health social workers', *International Social Work*, 2, pp. 201–11.
- D' Cruz, H., Sothill, K., Francis, B. and Christie, A. (2002) 'Gender, ethics and social work: An international study of students' perceptions at entry into social work education', *International Social Work*, 48(2), pp. 149–66.
- Department of Health (2002) *Requirements for Social Work Training*. London, King's College London, Social Care Workforce Research Unit, available online at www.dh.gov.uk/en/PublicationsandMaterials/Publications/PublicationsPolicyAndGuidance/DH_4007803.
- Department of Health (2008) *Evaluation of Social Work Degree Qualification in England Team*. London, King's College London, Social Care Workforce Research Unit, available online at www.dh.gov.uk/en/PublicationsandMaterials/Publications/PublicationsPolicyAndGuidance/DH_086079.
- Dominselli, L. (2002) *Feminist Social Work Theory and Practice*. Hants, Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan.
- Facchini, C. (2008) 'L'iscrizione al corso di laurea in servizio sociale tra solidarietà e "volontarismo" [The enrolment in social work training between solidarity and "voluntarism"]', *La Rivista di servizio sociale [Social Work Review]*, 1, pp. 19–24.
- Facchini, C. (2009) 'La formazione dell'assistente sociale tra teoria e operatività [The training in social work between theory and field work]', in A. Campanini (ed.), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia [Scenarios of welfare and training of social workers in a changing Europe]*, Milan, Unicopli, pp. 163–87.
- Facchini, C. (ed.) (2010) *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetto del Welfare [Between commitment and professionalism. The social workers as a subject of welfare]*. Bologna, Il Mulino.
- Fargion, S. (2008) 'Reflections on social work's identity: International themes in Italian practitioners' representation of social work', *International Social Work*, 2, pp. 206–19.
- Fargion, S. (2009) *Il servizio sociale. Storia, temi e dibattiti [The social work: history, issues and debates]*. Bari, Laterza.
- Fortunato, V., Dellgran, P. and Höjer, S. (2007) 'Exploring the Future of Social Work: Motives and Attitudes among Italian and Swedish Social Work Students', in M. J. Frost, M. J. Freitas and A. Campanini (eds), *Social Work Education in Europe*, Roma, Carocci, pp. 149–66.
- Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Hackett, S., Kurooen, M., Maribies, A. L. and Kresal, B. (2003) 'The motivation, professional development and identity of social work students in four European countries', *European Journal of Social Work*, 6(2), pp. 163–78.
- Knezevic, M., Oysevik, R. and Jerman, J. (2006) 'Social work as a profession: As perceived by Slovenian and Croatian social work students', *International Social Work*, 49(4), pp. 519–29.
- Lorenz, W. (2006) 'Education for the social profession', in L. Lyons (ed.), *Social Work in Europe: Educating for Change*, Birmingham, Venture Press.
- Lorenz, W. and Trivellato, P. (2010) 'Una professione in movimento [A profession in movement]', in C. Facchini (ed.), *Tra impegno e professione: Gli assistenti sociali come soggetti del welfare [Between commitment and professionalism. The social workers as a subject of welfare]*. Bologna, Il Mulino.
- McNay, M. (2008) *Evaluation of the New Social Work Degree Qualification in England, Executive Summary*. London, King's College London, Social Care Workforce Research Unit.
- Moriarty, J., MacIntyre, G., Manthorpe, J., Crisp, B. R., Orme, J., Green-Lister, P., Cavanagh, K., Stevens, M., Hussein, S. and Sharpe, E. (2010) 'My expectations remain the same: The student has to be competent to practice: Practice assessor perspectives on the new Social Work Degree qualification in England', *British Journal of Social Work*, 19(40), pp. 583–601.
- Orme, J., MacIntyre, G., Green-Lister, P., Cavanagh, K., Crisp, B. R., Hussein, S., Manthorpe, J., Moriarty, J., Sharpe, E. and Stevens, M. (2007) 'What (a) difference a degree makes: The evaluation of the new Social Work Degree in England', *British Journal of Social Work*, 39(1), pp. 161–78.
- Stevens, M., Sharp, E., Moriarty, J., Manthorpe, J., Hussein, S., Orme, J., MacIntyre, J., Cavanagh, K., Green-Lister, P. and Crisp, B. R. (2010) 'Helping others or a rewarding career? Investigating student motivations to train as social workers in England', *Journal of Social Work Advance Access* published November 22, 2010, 10.1177/1468017310380085.
- Tonon Giraldo, S. (2005) 'Formazione al servizio sociale [Training in social work]', in M. Dal Fra Ponticelli (ed.), *Dizionario di servizio sociale [Dictionary of social work]*. Rome, Carocci.

STATO SOCIALE, ASSISTENZA, CITTADINANZA

Spesso i periodi di crisi sono significativi per cogliere le tensioni che attraversano le strutture di una formazione sociale. È questo il caso delle difficoltà gravi cui va incontro il sistema dei dispositivi dello *stato sociale* nelle società moderne e sviluppate.

Di norma queste tensioni presentano degli ambiti nei quali le loro caratteristiche sono meglio visibili e degli attori che, consapevolmente o meno, ne sono protagonisti significativi. È il caso del *servizio sociale* e degli operatori che gli danno sostanza concreta.

In ciò consiste la centralità di tale servizio come luogo forte delle sfide che caratterizzano le trasformazioni in corso, prezioso per studiarne la trama e la portata. Una centralità che si raccorda al principio di cittadinanza, trovando insieme con esso il suo riferimento essenziale nel ruolo dell'*utenza*.

È su questo insieme di problematiche che insiste il volume attraverso i suoi diversi contributi, mirati come sono a ricostruirne il profilo concettuale e gli scenari conoscitivi.

Fedele Ruggeri è professore di Sociologia del lavoro e Politica sociale presso l'Università di Pisa. Ha condotto attività di ricerca in diversi ambiti tematici e attualmente sulle problematiche della sicurezza e del servizio sociale. Tra le sue ultime pubblicazioni ricordiamo, per i nostri tipi: *Lavoro e sviluppo* (2007); *La memoria del futuro* (2008); *Potere e violenza* (2009); *Quale salute per chi* (2010).

 Transizioni e politiche pubbliche

STATO SOCIALE, ASSISTENZA CITTADINANZA

Sulla centralità del servizio sociale
a cura di Fedele Ruggeri

de giudizi - alla frontiera delle riforme - in Puggioni -

variabili istituzionali - anche all'interno del medesimo quadro nazionale - su molteplici dimensioni della pratica professionale. Le differenze tra Nord, Centro e Sud dell'Italia e tra Comuni per ampiezza demografica pesano su molte componenti dell'esercizio della professione (dall'accesso alla professione alle condizioni economiche di lavoro, dalla specializzazione delle funzioni alla varietà dell'utenza, dalla composizione degli organici al peso delle differenti operatività esercitate dall'assistente sociale).

Tab.1 - Numero Assistenti Sociali impiegati nel settore pubblico e privato. (Fonti: mia rielaborazione dati Censis, Cnoas, 1999, Facchini, 2010).

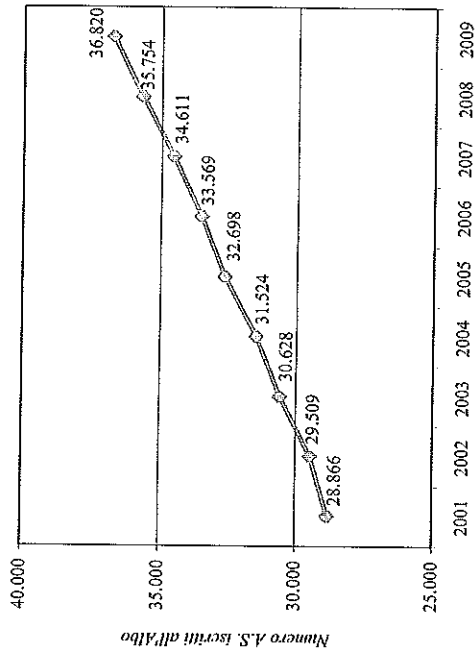
Tipologia degli enti per cui si lavora	1999	2010
Enti pubblici	85,3%	84,1%
Enti privati	14,7%	15,6%
Altro	0%	0,3%
Totale	100%	100%

Il confronto tra i dati raccolti con la ricerca coordinata da Facchini e i dati raccolti con finalità analoghe dieci anni prima (Censis-Cnoas, 1999) consente inoltre di comprendere se e quanto gli assistenti sociali italiani abbiano cambiato le proprie operatività sotto il peso delle riforme che hanno promosso le Pppgs. Un primo oggetto di osservazione riguarda il numero di assistenti sociali impiegati nel settore pubblico e nel settore privato: in virtù delle riforme orientate all'alleggerimento delle funzioni statali e, in particolare, delle funzioni di gestione diretta dei servizi, l'attesa potrebbe essere quella di assistere ad una diminuzione del numero di assistenti sociali impiegati nei contesti pubblici ed un aumento di quelli operanti nel settore privato. Come si può notare dalla Tab.1, dalle indagini del 1999 e del 2010 risulta che si è effettivamente verificato una diminuzione del numero di assistenti sociali impiegati negli enti pubblici ed un aumento di quelli operanti negli privati, ma che questa tendenza risulta particolarmente flebile. I dati nel loro complesso sembrano piuttosto fotografare un quadro di stabilità tra le due popolazioni di assistenti sociali. Se a queste cifre aggiungiamo che (Graf.1) gli iscritti all'Albo nel corso del decennio 2001-2009 sono costantemente aumentati, è possibile ipotizzare che da questo punto di vista la professione non conosca né una crisi né uno stravolgimento.

Un secondo oggetto di attenzione riguarda i mutamenti delle operatività degli assistenti sociali italiani. In virtù della diffusione delle Pppgs, l'attesa potrebbe essere quella di osservare ad una differenziazione strutturale delle due popolazioni di assistenti sociali: coloro che operano nel settore privato tenderebbero ad essere impiegati principalmente nelle funzioni di relazione con l'utente, mentre dovremmo trovare coloro che operano nel pubblico principalmente impegnati nella programmazione, nel coordinamento e nei

rapporti di rete. Lo studio dell'attuale struttura dell'impegno settimanale degli assistenti sociali e la comparazione con la situazione di dieci anni fa consente di verificare l'effettività di questi e di altri mutamenti.

Graf.1 - Numero degli Assistenti Sociali iscritti all'Albo per anno. (Fonte: mia rielaborazione "I numeri della professione", www.cnoas.it/numeri.php (11/09/2010))



L'esame dei dati riferiti al 2010 sembra smentire sia l'attesa specializzazione degli assistenti sociali operanti nel pubblico nelle funzioni di coordinamento, di programmazione e di rete che l'abbandono da parte degli stessi del lavoro diretto con gli utenti. Come può notarsi dal Graf.2, infatti, sono piuttosto coloro che lavorano nel settore privato ad investire una maggiore proporzione di ore nelle funzioni di coordinamento e programmazione, mentre il lavoro di rete e di comunità da una parte ed il lavoro diretto con gli utenti impegnano le due popolazioni di assistenti sociali per una proporzione di ore pressoché identica.

L'esistenza di una base di dati risalente al 1999 consente di istruire una prima approssimativa lettura di come sta evolvendo l'operatività degli assistenti sociali del settore pubblico e del settore privato. Il confronto tra i dati riportati nel Graf.3 con quelli del Graf.2 mostra soprattutto l'ascesa del lavoro amministrativo che in poco più di dieci anni è più che triplicato per gli assistenti sociali del pubblico e più che raddoppiato per quelli del privato.¹³

¹³ Il lavoro amministrativo aumenta con modalità direttamente proporzionali al crescere dell'ampiezza demografica del Comune dove si lavora e del livello d'inquadramento contrattuale. Riveste inoltre una rilevanza del tutto marginale tra gli interessi soggettivi degli assistenti sociali (Facchini, 2010b, 169-178).



«Gli sbocchi occupazionali dei laureati di Servizio Sociale

Ricerca nazionale a. a. 2013»

di Mara Tognetti

**Corso di Laurea in Servizio Sociale
UNIVERSITA' di MILANO - BICOCCA**

mara.tognetti@unimib.it

Elaborazione dati: M. Cacioppo , M.P. May

Gruppo di ricerca: M. Tognetti, M. Cacioppo, S. Comi, A. Decataldo, C. Facchini, M.P May, C. Respi, P. Rossi, E. Sala

Situazione risposte al questionario per sede

Sede	Numero laureati 2006-2012	Numero questionari compilati	% questionari compilati su numero laureati	Laureati privi di contatto
Bari	517	170	32,9	16
Bologna	726	264	36,4	0
Campobasso	585	137	23,4	5
Cassino	699	203	29,0	7
Catania	738	232	31,4	36
Firenze	257	82	31,9	1
Genova	498	75	15,1	5
Lecce	696	250	35,9	1
Messina	532	206	38,7	22
Milano e Brescia (Cattolica)	650	291	44,8	0
Milano (Bicocca)	431	226	52,4	0
Pisa	516	229	44,4	3
Reggio Calabria (Unistrada)	83	41	49,4	0
Roma (La Sapienza)	440	176	40,0	3
Roma (Tre)	316	89	28,2	2
Siena	212	39	18,4	5
Trento	316	179	56,6	0
Trieste	326	87	26,7	3
Urbino	285	124	43,5	3
Venezia	584	278	47,6	0
Verona	246	161	65,4	0
Totale	9653	3539	36,7	112

M. Tognetti



La condizione occupazionale

L'OCCUPAZIONE

	% sul totale dei laureati (3517)	
attualmente occupati	2306	66
di cui : - occupati come AS	1027	29,2
attualmente "non occupati"	1211	34
di cui - hanno lavorato in passato e attualmente non sono occupati	617	17
non hanno mai lavorato dopo la laurea	594	17
Totale (100)	3517	100

La tabella riguarda tutti gli intervistati - indipendentemente dall'abilitazione e dall'iscrizione all'ordine AS

Quanti lavorano come as (e + affini*)

SUL TOTALE INTERVISTATI (3517) :

LAVORO ATTUALE COME AS	1027	29,0%
LAVORO ATTUALE COME AS + AFFINI	1073	30,3%
LAVORO IN PASSATO COME AS	142	4,0%
LAVORO IN PASSATO COME AS + AFFINI	157	4,4%

Quanti lavorano come as (e + affini*)

SUL TOTALE DEGLI OCCUPATI OGGI (2306):

LAVORO ATTUALE COME AS

44,6%

LAVORO ATTUALE COME AS + AFFINI

46,7%

Settore di inserimento lavorativo dei laureati triennali in servizio sociale

Settore	Primo lavoro	Nuovo lavoro*
Pubblico	28,8	46,3
Privato	40,6	27,4
Terzo settore	30,6	26,3
Totale	(2850)	(1076)

- PRIMO LAVORO DOPO LA LAUREA TRIENNALE (compreso chi ha continuato un lavoro precedente)
- A CONFRONTO CON IL LAVORO ATTUALE DI CHI HA EFFETTUATO ALMENO UN CAMBIAMENTO

* Solo per chi ha cambiato lavoro

Settori di intervento dei laureati che hanno una occupazione attuale giudicata attinente alla laurea in servizio sociale

	AS	altro lavoro attinente la laurea
Famiglia	44,2	10,4
Anziani	42,2	8,0
Disabilità	31,2	16,2
Maternità e infanzia	26,3	16,7
Giovani	25,9	13,7
Adulti in difficoltà	31,1	6,2
Immigrazione	16,3	5,5
Salute mentale	13,3	5,8
Donne maltrattate	11,0	2,8
Dipendenze	9,5	3,8
Lavoro	8,1	3,1
Penale minorile	7,3	2,6
Giustizia adulti	4,0	1,8
Servizio sociale ospedaliero	3,6	1,5

ciascun laureato poteva indicarne più di uno — 2265 intervistati hanno risposto a questa domanda — il 55,7% ha indicato un solo ambito di intervento — in media sono indicati 2,3 ambiti

**Ricerca : Sbocchi occupazionali dei laureati in Servizio Sociale,
Ricerca nazionale condotta dal CDL di Servizio Sociale di Milano-Bicocca**

**CONTRATTO DI LAVORO – SOLO GLI INTERVISTATI CHE ATTUALMENTE
LAVORANO COME AS**

contrattaggi Contratto di lavoro oggi totale

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi				
1 dip- tempo indeterminato	417	40,6	40,9	40,9
2 dip- tempo determinato	329	32,0	32,3	73,2
3 dip- inserimento/ex formazione lavoro	5	,5	,5	73,7
4 dip- apprendistato	3	,3	,3	74,0
5 dip- somministrazione/interinale	17	1,7	1,7	75,7
6 dip- intermittente/a chiamata	1	,1	,1	75,8
7 dip- senza contratto	6	,6	,6	76,3
100 lavoro autonomo	60	5,8	5,9	82,2
200 lavoro a progetto/cococo	155	15,1	15,2	97,4
300 lavoro occasionale	26	2,5	2,6	100,0
Totale	1019	99,2	100,0	
Mancanti				
mi	2	,2		
Mancante di sistema	6	,6		
Totale	8	,8		
Totale	1027	100,0		

Nota per audizione del 30 Ott 2014 SENATO

CONTRATTO CON 5 MODALITA'**contratto di lavoro attuale - ricodificato a 5**

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
1 dipendente-tempo indeterminato	769	21,7	33,5	33,5
2 dipendente-tempo determinato	693	19,6	30,2	63,7
Validi				
3 altro:ex 3/7 e 200	331	9,4	14,4	78,2
4 a progetto-cococo	382	10,8	16,7	94,8
5 lavoro autonomo	119	3,4	5,2	100,0
Totale	2294	64,8	100,0	
-1 mi	1234	34,9		
Mancanti	11	,3		
Mancante di sistema	1245	35,2		
Totale	3539	100,0		

Seguendo in linea di massima i criteri Onel 2014 si sono accorpate le modalità di Contratto mettendo insieme nel codice 3 tutte le precedenti da 3 a 7 + il lavoro occasionale, che raccolgono contratti più precari /meno garantiti / meno stabili (oltre ad essere meno frequenti).

SE RITIENI UTILE UN DIVERSO ACCORPAMENTO FACCI SAPERE !

Tavola di contingenza contratto di lavoro attuale - ricodificato a 5 * SETTORE LAVORO ATTUALE - COMPLETO

	SETTORE LAVORO ATTUALE - COMPLETO				Totale	
	pubblico	privato	terzo settore	altro		
1 dipendente-tempo indeterminato	Conteggio	361	218	189	1	769
	% entro contratto di lavoro attuale - ricodificato a 5	46,9%	28,3%	24,6%	0,1%	100,0%
2 dipendente-tempo determinato	% entro SETTORE LAVORO ATTUALE - COMPLETO	39,8%	28,5%	31,0%	25,0%	33,7%
	Conteggio	309	192	191	0	692
3 altro:ex 3/7 e 200	% entro contratto di lavoro attuale - ricodificato a 5	44,7%	27,7%	27,6%	0,0%	100,0%
	% entro SETTORE LAVORO ATTUALE - COMPLETO	34,1%	25,1%	31,4%	0,0%	30,3%
4 a progetto-cococo	Conteggio	64	192	67	1	324
	% entro contratto di lavoro attuale - ricodificato a 5	19,8%	59,3%	20,7%	0,3%	100,0%
5 lavoro autonomo	% entro SETTORE LAVORO ATTUALE - COMPLETO	7,1%	25,1%	11,0%	25,0%	14,2%
	Conteggio	136	98	147	0	381
Totale	% entro contratto di lavoro attuale - ricodificato a 5	35,7%	25,7%	38,6%	0,0%	100,0%
	% entro SETTORE LAVORO ATTUALE - COMPLETO	15,0%	12,8%	24,1%	0,0%	16,7%
Conteggio	Conteggio	37	64	15	2	118
	% entro contratto di lavoro attuale - ricodificato a 5	31,4%	54,2%	12,7%	1,7%	100,0%
Conteggio	% entro SETTORE LAVORO ATTUALE - COMPLETO	4,1%	8,4%	2,5%	50,0%	5,2%
	Conteggio	907	764	609	4	2284

1/2011

% entro contratto di lavoro attuale - ricodificato a 5	39,7%	33,5%	26,7%	0,2%	100,0%
% entro SETTORE LAVORO ATTUALE - COMPLETO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%