

# SCHEDE DI ATTIVITÀ PER ACCOMPAGNARE LO STAGE E LE ESPERIENZE DI ALTERNANZA RAFFORZATA NELL'leFP

a cura di **Gustavo Mejia Gómez**

## Indice

<b>PREMESSA</b> .....	<b>2</b>
<b>SCHEDE</b> .....	<b>4</b>
1. LA MATRICE DELLE COMPETENZE .....	4
2. INCONTRO PRIMA DELL'AVVIO DEL TIROCINIO.....	5
3. COSTRUIRE UNA RELAZIONE POSITIVA TRA TUTOR E TIROCINANTI .....	7
4. BALL GAME: PRESENTAZIONE IN GRUPPO .....	8
5. METHODKIT .....	10
6. STRUMENTO PER PORSI DEGLI OBIETTIVI SMART .....	11
7. POINTS OF YOU .....	12
8. STRUMENTO PER PROMUOVERE LA COLLABORAZIONE TRA TIROCINANTI .....	13
9. DESIGN THINKING .....	15
10. UN MODELLO PER LO SVILUPPO DI COMPETENZE .....	17
11. IL PROBLEM-BASED LEARNING .....	19
12. IL PROJECT WORK .....	20
13. UN MODELLO DI INSEGNAMENTO A RESPONSABILITÀ CRESCENTE .....	22
14. SFIDARE LA COMPrensIONE DEI TIROCINANTI .....	23
15. STRUMENTI PER PROMUOVERE PENSIERO CREATIVO .....	25
16. SCAMPER .....	26
17. LEARNING CAFÉ .....	27
18. CREATIVE STEPS 2.0 .....	29
19. LA SCALA DEL FEEDBACK .....	30
20. RIFLETTERE ATTRAVERSO LE IMMAGINI .....	31
21. IL DIARIO RIFLESSIVO .....	32
22. NARRAZIONI E VIDEO-NARRAZIONI DI PRATICHE LAVORATIVE.....	34
23. STRUMENTI DI VALUTAZIONE .....	35
24. STRUMENTI DI RIFLESSIONE PER L'AZIONE, NELL'AZIONE E SULL'AZIONE .....	36
25. AUTOVALUTAZIONE PER I TUTOR: UNA CHECKLIST .....	37
26. AUTOVALUTAZIONE PER I TIROCINANTI.....	39
27. INCONTRO AL TERMINE DI UN'ESPERIENZA DI TIROCINIO .....	39
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>42</b>



**SMART  
practice**



Funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

## PREMESSA

di **Giuseppe Tacconi e Riccardo Sartori**

Qui di seguito vengono proposte alcune schede veloci per gestire la pianificazione e l'accompagnamento riflessivo alle esperienze di stage o di alternanza rafforzata nell'IeFP. Sono materiali utili anche per le istituzioni scolastiche che progettano e guidano percorsi riflessivi sulle esperienze di alternanza scuola-lavoro.

Diverse sono le tipologie di attività che possono essere incluse nell'alternanza:

- moduli formativi (ad esempio quello sulla sicurezza),
- incontri con testimoni,
- visite a contesti aziendali,
- simulazioni,
- esperienze in azienda,
- momenti riflessivi ecc.

L'esperienza in azienda - o stage o tirocinio<sup>1</sup> - resta comunque il cuore di queste attività e richiede di essere accuratamente pianificata e accompagnata da un particolare tipo di riflessione.

Gli strumenti che vengono qui di seguito raccolti servono a supportare tali processi e a colmare la mancanza di strumenti operativi.

Sono ricavati – anche se con diversi adattamenti – dall'Handbook generato nell'ambito del progetto di ricerca internazionale biennale, dal titolo "Smart Practice-Empowering Entrepreneurial Skills in Higher Education"<sup>2</sup>.

Del gruppo di lavoro che ha sviluppato il progetto hanno fatto parte, per l'Università di Verona, Giuseppe Tacconi, Riccardo Sartori e Adula Bekele Hunde del CARVET. I materiali sono stati elaborati dai vari partner. La traduzione e l'adattamento al contesto italiano dell'IeFP sono stati curati da Gustavo Mejia Gómez.

Le schede si riferiscono alla possibilità di realizzare le esperienze di tirocinio non solo individualmente ma anche in piccoli gruppi – è questo uno degli elementi più innovativi – e disegnano spesso situazioni che consentano la condivisione delle esperienze realizzate.

Per consentirne un'agevole consultazione, ciascuna scheda descrive un'attività attraverso i seguenti elementi:

---

<sup>1</sup> Qui utilizzeremo indifferentemente le espressioni stage e tirocinio, intendendo un inserimento di almeno qualche settimana in un contesto aziendale o in un'altra organizzazione che possa accogliere tirocinanti.

<sup>2</sup> Il progetto è stato finanziato dal programma Erasmus+ e aggiudicato a un raggruppamento di cui è stato capofila la Kaunas Chamber of Commerce Industry and Crafts (KA2 Strategic Partnership Project n° 2015-1-LT01-KA203-013477-999838074), al quale hanno partecipato l'Università di Verona (CARVET), l'Università di Kaunas (Vytauto Didžiojo Universitetas, Lituania), la European University di Cyprus, l'Università di Rovaniemi (Finlandia/Lapponia) ed Eurosuccess Consulting di Cipro. Il presente lavoro rientra nelle azioni di disseminazione dei risultati di tale progetto.

- “attori”: i soggetti coinvolti, che possono essere i tirocinanti o i tutor, quello dell’ente di formazione o quello aziendale,
- “periodo”: la collocazione dell’attività, prima, durante o dopo l’esperienza di stage,
- “implementazione”: la descrizione dell’attività (è la parte a cui si è data maggiore rilevanza),
- “note e suggerimenti”: spunti e attenzioni generate dall’esperienza,
- “obiettivi”: le mete a cui l’attività è orientata,
- “competenze implicate”: le competenze al cui sviluppo l’attività può contribuire,
- “fonti”: i riferimenti a risorse bibliografiche o a link per approfondire l’attività.

Come già affermato, molte delle schede inserite nella raccolta si riferiscono a situazioni di gruppo o perché supportano esperienze di inserimento in contesti lavorativi fatte a coppie o a piccoli gruppi o perché si riferiscono a momenti in cui i tirocinanti sono invitati a riflettere insieme sulle esperienze che stanno vivendo.

Le schede sono sommariamente elencate a seconda della loro collocazione nel processo: prima, durante, dopo. Esse corrispondono ai processi di progettazione, costruzione del clima, realizzazione, valutazione. Diverse schede possono essere utilizzate in diversi momenti dei processi.

Come altre raccolte di SCHEDE veloci inserite ne “Il CFP si rinnova”, anche questa raccolta si offre ai docenti come stimolo a cercare quello che può servire nella loro concreta situazione ma anche come invito a raccogliere la raccolta degli strumenti utilizzati nella comunità professionale del proprio centro di appartenenza. Le esperienze avviate in questi anni hanno infatti consentito a tutte le realtà formative del secondo ciclo del sistema italiano di istruzione e formazione di confrontarsi con la gestione delle esperienze di tirocinio. L’unica cosa che non si può fare è abbandonare gli allievi al caso rinunciando ad accompagnarli adeguatamente.

Il nostro auspicio è che in questa raccolta tutti gli attori - i docenti, i formatori, i tutor degli enti di formazione e delle imprese, i tirocinanti stessi - possano trovare piste di azione per migliorare la qualità delle esperienze di contatto col mondo del lavoro che sono state inserite nei curricula dei percorsi del secondo ciclo.

## SCHEDE

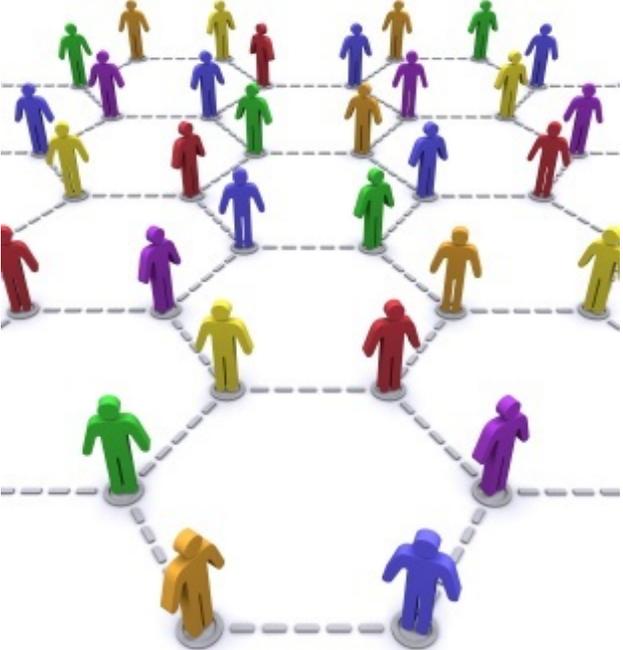
1. La matrice delle competenze	
<b>Attori</b>	Tutor dell'ente di formazione e tutor aziendali
<b>Periodo</b>	Prima e dopo il tirocinio
<b>Implementazione</b>	<p>La matrice delle competenze è uno strumento per la misurazione e la valutazione delle competenze acquisite in differenti modi e situazioni di apprendimento. Questo strumento è stato elaborato da un gruppo internazionale di esperti (guidati da 3SGmbH, Austria) per la valutazione delle competenze nel campo della formazione professionale iniziale e può ben essere utilizzato anche per la valutazione delle competenze nelle esperienze di tirocinio  <a href="http://www.vocationalqualification.net">http://www.vocationalqualification.net</a>.</p> <p><i>La matrice delle competenze illustra le descrizioni di competenze correlate col lavoro e il progresso nello sviluppo di tali competenze ("passi dello sviluppo di tali competenze") su una tabella: la colonna di sinistra della tabella contiene le aree di competenza, basate sui principali compiti lavorativi; l'acquisizione di competenze da parte di una persona in formazione, con riferimento ai principali compiti lavorativi, è descritta per ogni area di competenza come passi per lo sviluppo di competenze (asse orizzontale) (Luomi-Messerer, 2009).</i></p> <p>L'utilizzo della matrice delle competenze per la valutazione delle competenze acquisite nel tirocinio richiede di seguire i seguenti passaggi:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborazione di una matrice delle competenze a partire da: a) l'identificazione delle principali aree di competenza (i processi lavorativi centrali) tipiche per il lavoro che si intende svolgere durante il tirocinio (ad esempio, management di un progetto, implementazione di innovazioni, elaborazione di idee per un prodotto o un servizio innovativo ecc.) e b) identificazione dei passi dello sviluppo di competenze</li> </ol>

	<p>tipiche per ogni area di competenza identificata, che corrispondono ai compiti lavorativi correttamente eseguiti. Questa attività andrebbe realizzata assieme dai tutor dell'istituzione formativa e da quelli aziendali, nell'ambito di una co-progettazione.</p> <p>2. Identificazione del livello di competenza degli studenti prima del tirocinio e costruzione di un accordo sui passi dello sviluppo di competenze che devono essere seguiti durante l'esperienza di tirocinio.</p> <p>3. Valutazione dei passi dello sviluppo di competenze raggiunti dopo il completamento del tirocinio e riconoscimento delle competenze acquisite. La matrice delle competenze è uno strumento compatibile con l'Europass e altri documenti utilizzati per la certificazione di competenze. Può essere facilmente applicato anche nelle esperienze di mobilità e di tirocinio all'estero.</p>
<b>Note e suggerimenti</b>	Uno dei fattori chiave di un utilizzo efficace ed effettivo di questo strumento è il mutuo interesse dell'istituzione formativa e dell'impresa nel realizzare esperienze di tirocinio di qualità e di riconoscimento delle competenze in esso acquisite.
<b>Scopo</b>	Una valutazione delle competenze acquisite durante il tirocinio che sia praticabile e oggettiva (o almeno intersoggettivamente validata).
<b>Competenze implicate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consapevolezza critica della performance e dei contenuti delle attività.</li> <li>• Abilità di autovalutazione e di valutazione delle competenze da parte di terzi.</li> </ul>
<b>Fonti</b>	<a href="http://www.vocationalqualification.net">http://www.vocationalqualification.net</a> .

## 2. Incontro prima dell'avvio del tirocinio

<b>Attori</b>	Tutor dell'ente di formazione e tutor aziendali
<b>Periodo</b>	Prima del tirocinio
<b>Implementazione</b>	Ogni volta che i tirocinanti sono confrontati con

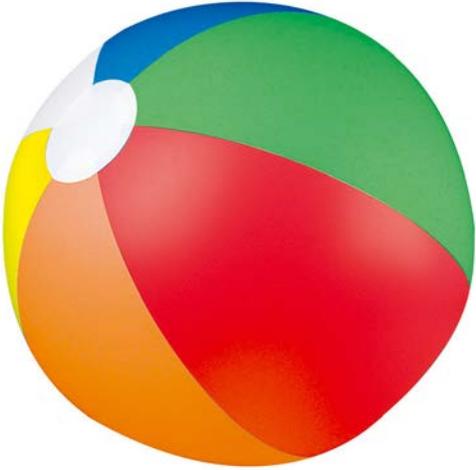
	<p>un aspetto fondamentale del compito, è necessario guidarli verso performance standard e apprendimenti di alto livello. Questo può essere fatto in due modi.</p> <p>A. Se il compito è nuovo per i tirocinanti:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Orienta i tirocinanti alla natura del compito.</li> <li>2. Visualizza il compito (in forma simbolica, attraverso una descrizione, o dimostrandolo attraverso una concreta performance, se necessario).</li> <li>3. Verifica la comprensione da parte dei tirocinanti attraverso il debriefing.</li> </ol> <p>B. Se il compito rappresenta una routine o si pone in continuità col passato:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Chiedi ai tirocinanti di presentare che cosa intendono fare, perché e come intendono farlo.</li> <li>2. Dai un feedback costruttivo.</li> <li>3. Fa vedere se ci sono altri modi per realizzare meglio il compito.</li> <li>4. Costruisci con loro un consenso riguardo al compito e alle procedure da seguire.</li> </ol>
<p><b>Note e suggerimenti</b></p>	<p>Il senso di un incontro di questo genere è fornire chiare direttive sul compito specifico che i tirocinanti stanno andando a realizzare. La discussione crea confidenza nei tirocinanti e consente loro di prepararsi prima, se è necessario prendere qualche precauzione.</p>
<p><b>Scopi</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rafforzare la relazione centrata sul lavoro tra mentori e tirocinanti (atmosfera collegiale),</li> <li>• creare fiducia in se stessi nei tirocinanti,</li> <li>• assicurare una migliore performance rispetto al compito e un migliore apprendimento da parte dei tirocinanti.</li> <li>• Potenziare un atteggiamento positivo nei confronti del lavoro.</li> </ul>
<p><b>Competenze implicate</b></p>	<p>Lavoro in team, proattività, padronanza dei temi oggetto dell'esperienza di tirocinio.</p>
<p><b>Fonti</b></p>	<p>Showers, &amp; Joyce, 1996.</p>

<b>3. Costruire una relazione positiva tra tutor e tirocinanti</b>	
<b>Attori</b>	Tutor aziendali
<b>Periodo</b>	All'inizio del tirocinio
<p><b>Implementazione</b></p> 	<p>L'apprendimento da parte dei tirocinanti nel contesto dell'esperienza di inserimento in azienda è ampiamente influenzato dal grado in cui tutor e formatori sono capaci di stabilire un buon rapporto con i tirocinanti. I punti seguenti sono utili per costruire una buona relazione tra tutor aziendali e tirocinanti:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presenta te stesso (attuale posizione lavorativa, ruolo, formazione, situazione familiare): è il punto di partenza per la costruzione di un rapporto.</li> <li>2. Lascia che i tirocinanti si presentino a loro volta.</li> <li>3. Illustra gli alti e bassi che hai vissuto nel periodo del tuo tirocinio professionale o le sfide poste da un nuovo ambiente di lavoro: questo è importante per far diventare i tirocinanti consapevoli che si è direttamente sperimentata la sfida e per questo si è in grado di comprendere le difficoltà dei "novizi".</li> <li>4. Presenta dei testimoni che possano raccontare pratiche rilevanti per il tirocinio o per il futuro lavoro (si può utilizzare la propria esperienza o le esperienze di alcuni ex-allievi o colleghi).</li> <li>5. Assicura i tirocinanti che sono lì per imparare e che l'apprendimento evolve a partire dagli errori. Questo evidenzia che gli errori vanno visti come opportunità più che come occasione di frustrazione.</li> <li>6. Assicura che tutte le esperienze che saranno discusse durante il tirocinio saranno confidenziali, a meno che ciascuna delle parti non sia d'accordo di renderle pubbliche.</li> <li>7. Vivi ciò che dici, sapendo che i tirocinanti imparano più da quello che tu stai facendo che da quello che dici.</li> </ol>

	<p>8. Non fare sempre gli incontri e le discussioni in ufficio o in luoghi formali. Cerca di utilizzare altre occasioni, come la pausa caffè, il pranzo ecc.. In ogni caso, in questi luoghi non chiedere ai tirocinanti di relazionare su cosa hanno fatto o se hanno finito il compito assegnato. Questo può essere frustrante ed erodere la qualità della relazione esistente. Puoi utilizzare tali luoghi per condividere quei punti che ritieni possano rafforzare la tua relazione con i tirocinanti.</p> <p>9. Ripeti i passaggi indicate sopra ma in modi differenti fino ad assicurarti che i tirocinanti abbiano sviluppato fiducia in te.</p>
<b>Note e suggerimenti</b>	Una relazione di qualità non si costruisce in un giorno. Inoltre i punti indicati potrebbero non essere collocati nel tempo opportuno. Perciò le azioni indicate vanno ripetute per raggiungere gli obiettivi del mentore.
<b>Scopo</b>	Sviluppare una relazione positiva e piena di fiducia tra mentore e tirocinante. Lo sviluppo di un rapporto di accettazione incondizionata tra i due facilita l'apprendimento da parte del tirocinante. Inoltre lo sviluppo di mutua fiducia rende possibile al tirocinante di sviluppare competenze interpersonali, in particolare l'abilità di approcciarsi e lavorare con un superiore.
<b>Competenze implicate</b>	Abilità interpersonali, atteggiamento positive nei confronti del lavoro, fiducia nelle persone, autostima positiva e senso di autoefficacia.
<b>Fonti</b>	Bain, 2004.

#### 4. Ball game: presentazione in gruppo

<b>Attori</b>	Tutor e tirocinanti
<b>Periodo</b>	Prima del tirocinio
<b>Implementazione</b>	Quando un gruppo di tirocinanti arriva in un'impresa per l'esperienza di tirocinio, è importante curare

	<p>un'introduzione tra i membri e i più significativi pratici dell'impresa. Il ball game è uno degli strumenti che possono facilitare un'introduzione di gruppo. Il tutor può seguire i seguenti passi per facilitare la presentazione di se stessi utilizzando il gioco della palla:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Chiedi ai membri del gruppo di formare un cerchio.</li> <li>2. Metti la palla al centro del cerchio.</li> <li>3. Presenta l'attività: si tratterà di fare in modo che il membro del gruppo che prende la palla (o al quale la palla è lanciata) faccia la presentazione di se stesso al gruppo. Una volta che il primo ha fatto la sua presentazione, egli può lanciare la palla a un membro del gruppo che desidera conoscere.</li> <li>4. Prendi la palla al centro del cerchio e presentati. Fatto questo lancia la palla al membro del gruppo di cui vuoi conoscere qualcosa di più. Fa questo per far vedere come si fa, anche se chi ti presenta è il capo del team.</li> <li>5. Fai continuare il gioco della palla fino a che tutti i membri del gruppo si sono presentati.</li> <li>6. Un membro del gruppo che riceve la palla ma di fatto ha già avuto modo di conoscere tutti gli altri membri del gruppo può rimettere la palla al centro. Un altro membro del gruppo che desidera conoscere altri componenti può prendere il mano la palla e lanciarla a uno di loro.</li> </ol>
<p><b>Note e suggerimenti</b></p>	<p>Il gioco della palla non è raccomandabile se il numero dei tirocinanti è troppo piccolo (meno di quattro).</p>
<p><b>Scopi</b></p>	<p>Il gioco, come strumento di presentazione di gruppo, persegue i seguenti scopi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creare un ambiente amichevole tra i membri del team;</li> <li>• presentare i tirocinanti al team di lavoro;</li> <li>• incoraggiare la comunicazione di informazioni tra tirocinanti e lavoratori.</li> </ul>
<p><b>Competenze implicate</b></p>	<p>Lavoro in team, atteggiamento positivo nei confronti dello staff e dell'ambiente di lavoro.</p>
<p><b>Fonti</b></p>	<p>Vopel, 2012.</p>

5. Methodkit	
<b>Attori</b>	Tirocinanti
<b>Periodo</b>	Prima e durante il tirocinio
<b>Implementazione</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Il formatore presenta il metodo e l'oggetto – una specifica idea o un progetto – su cui i vari team di tirocinanti stanno pianificando di lavorare.</li> <li>2. Le carte con immagini su specifici aspetti del progetto (vedi le carte riprodotte a sinistra) sono disposte su un tavolo facilmente visibili.</li> <li>3. Camminando attorno al tavolo, ogni studente sceglie la carta che trova interessante da discutere. Vengono così pescate alcune carte sugli aspetti che hanno bisogno di essere meglio definiti nel progetto.</li> <li>4. Si formano piccoli gruppi di discussione che lavorano sulle carte scelte. A questi si chiede di presentare le carte su cui stanno lavorando.</li> <li>5. Dopo aver presentato il senso complessivo del progetto, il formatore forma specifici gruppi di circa tre componenti ciascuno articolandoli secondo i principali aspetti di un progetto. I partecipanti cominciano a lavorare sulla parte del progetto loro assegnata. L'attività serve a distribuire a ciascun membro del gruppo specifiche responsabilità.</li> </ol>
<b>Note e suggerimenti</b>	MethodKit è un metodo che si può utilizzare per incontri di gruppo o per lo sviluppo individuale di un'idea progettuale. Il kit è flessibile; ogni carta rappresenta una specifica prospettiva.
<b>Scopo</b>	Per sviluppare idee e progetti.
<b>Competenze implicate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parlare liberamente su un argomento;</li> <li>• pianificare in modo costruttivo.</li> </ul>
<b>Fonti</b>	<a href="http://bricksite.com/entrepreneur/method-kit">http://bricksite.com/entrepreneur/method-kit</a> (maggio 2017).

<b>6. Strumento per porsi degli obiettivi SMART</b>	
<b>Attori</b>	Trainees
<b>Periodo</b>	prima and durante il tirocinio
<b>Implementazione</b>	<p>SMART practice is focused on nurturing entrepreneurial competence of trainees as a result of experiences during internship program. To this end, trainees need to practice to set SMART goals and to work towards its achievement during their internship. Therefore, the following questions can guide trainees to learn to set SMART goals on their own:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Specifici</i> – Conosco esattamente cosa intendo raggiungere?</li> <li>2. <i>Misurabili</i> – Come posso sapere se ho raggiunto i miei obiettivi?</li> <li>3. <i>Adeguatamente raggiungibili</i> – l'obiettivo non è troppo lontano da raggiungere ma sufficientemente lontano da essere sfidante.</li> <li>4. <i>Rilevanti</i> – l'obiettivo è motivante per me? Offre un contributo alla mia carriera futura e alla mia vita?</li> <li>5. <i>Tempestivi</i> – Quando voglio che il mio obiettivo sia raggiunto?</li> </ol>
<b>Note e suggerimenti</b>	In order to develop habit for setting self-directed goals, trainees need to ask themselves repeatedly the above five questions. The questions, as well as setting self-directed SMART goals, can be done and act accordingly for the overall internship period, or for specific tasks to be done in a specific day or range of days.
<b>Scopo</b>	Practice with setting self-directed goals is highly relevant for equipping students with habit of goal directed, independent and creative mind.
<b>Competenze implicate</b>	Self-assessment, creativity, and pro-activity



<b>Fonti</b>	Nicol & Macfarlane, 2006.
--------------	---------------------------

<b>7. Points of you</b>	
<b>Attori</b>	Tirocinanti
<b>Periodo</b>	Durante l'esperienza di tirocinio.
<p style="text-align: center;"><b>Implementazione</b></p>  <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">        </div>	<p>Il formatore presenta l'obiettivo di questo workshop, che è quello di parlare di ciascun membro del gruppo e di quanto il gruppo accetti il suo ruolo. Questo si può fare attraverso la metodologia di <i>coaching</i> dal titolo "Points of you" o con una raccolta di diverse foto associate a parole (vedi immagine a sinistra). Il gioco "Points of you" è utilizzato dal 2006 in 147 Paesi ed è stato tradotto in 16 lingue.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li> <p><b>Una pausa pensosa.</b></p> <p>Agli studenti viene chiesto di fare una pausa e di pensare al loro ruolo nel gruppo e al perché del loro coinvolgimento nell'attività (10 min.). Fare una pausa consente di interrompere il ritmo frenetico quotidiano e di trovarne uno più tranquillo che permette di guardare più profondamente in se stessi. È un passo necessario per liberarci dal girare a vuoto col pensiero e dalle nostre reazioni e azioni automatiche, soprattutto quelle che ci impediscono di essere pienamente dove vorremmo essere. Gli studenti possono scrivere i loro pensieri o rilassarsi ascoltando della musica.</p> </li> <li> <p><b>Innumerevoli points of view</b></p> <p>Dopo la pausa, agli studenti viene chiesto di prendere la carta/foto che essi stessi ritengono meglio si riferisca a loro in quel preciso momento. Si tratta di una ricerca dell'ignoto che non sappiamo dove ci possa portare. Ci consentiamo uno spostamento dalla nostra familiare zona confortevole verso un mondo di nuove opportunità, idee</p> </li> </ol>

	<p>e “momenti WOW”. Alla fine di questo passaggio sappiamo che tutto (o quasi) è possibile.</p> <p>3. <b>Una scelta consapevole</b> Ora, parlando di come ciascun membro del gruppo si sente, focalizziamo l’attenzione su una questione specifica: “Come mi vedo in questo gruppo?”. Agli studenti viene chiesto di pescare la carta che ritengono possa meglio descrivere il loro ruolo nel gruppo. Ciascun membro del gruppo la presenta agli altri che condividono le loro idee su ognuna delle altre carte.</p> <p>4. <b>Creare una nuova realtà</b> Ad ogni studente è richiesto di pensare e scrivere le attività che pianificano di realizzare nelle prossime 24 ore, nei prossimi 7 giorni, nel prossimo mese. È tempo di passare dai pensieri all’azione. Abbozziamo un action plan o una lista di cose da fare (“To-Do List”) che indichi i passi necessari e il piano (timetable) per la realizzazione delle nostre idee.</p>
<p><b>Note e suggerimenti</b></p>	<p>Tutte le immagini “Points of you” possono essere rintracciate al seguente link: <a href="http://www.pinterest.com">www.pinterest.com</a>; per la descrizione su come utilizzarle, cfr.: <a href="http://www.points-of-you.com/">http://www.points-of-you.com/</a>.</p>
<p><b>Scopo</b></p>	<p>Aiutare il gruppo a definire il ruolo di ciascun membro.</p>
<p><b>Competenze implicate</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lavoro in team;</li> <li>• crescita personale;</li> <li>• autovalutazione.</li> </ul>
<p><b>Fonti</b></p>	<p><a href="http://www.points-of-you.com/">www.points-of-you.com/</a> (maggio 2017).</p>

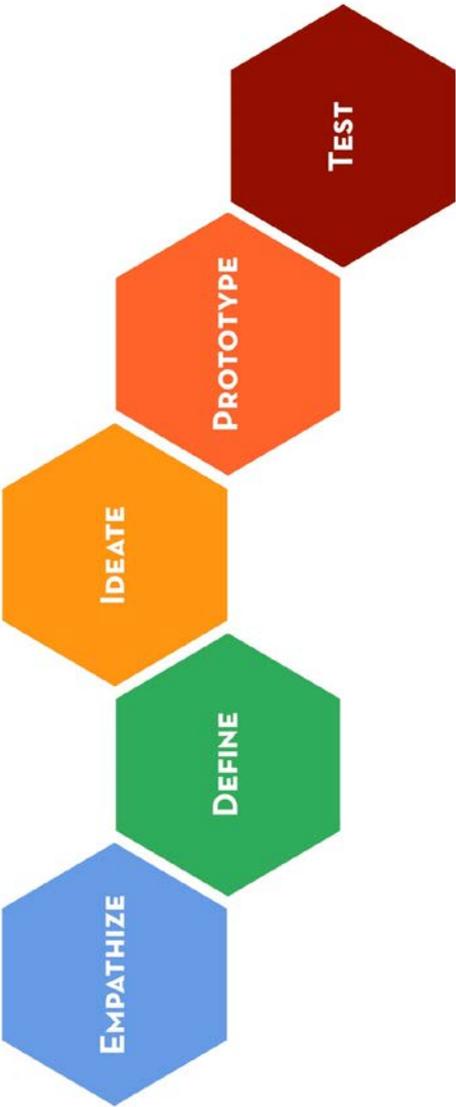
## 8. Strumento per promuovere la collaborazione tra tirocinanti

Attori	Tirocinanti
--------	-------------

Periodo	Prima e durante il tirocinio
<p data-bbox="325 394 561 427"><b>Implementazione</b></p> 	<p data-bbox="767 383 1390 450">Quelli seguenti sono principi da seguire per una sostenibile collaborazione tra tirocinanti:</p> <ol data-bbox="767 461 1441 1805" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="767 461 1441 752">1. Sviluppare un senso di interdipendenza positiva tra tirocinanti: ogni membro di un team di tirocinanti deve sentire che può avere successo se e solo se tutti i membri del team riescono ad avere successo. Questo può essere fatto assegnando compiti comuni e richiedendo output comuni per i quali tutti i membri del gruppo sono responsabili.</li> <li data-bbox="767 763 1441 1055">2. Assicurare la responsabilità individuale (accountability) - I membri di ciascun team devono assumere la responsabilità del loro proprio apprendimento. Chiamare a caso e chiedere di riflettere e porre in atto strategie attraverso le quali conoscere il contributo di ciascun membro può aiutare a migliorare l'attività individuale.</li> <li data-bbox="767 1066 1441 1357">3. Potenziare l'interazione faccia a faccia – I membri di ciascun team devono incontrarsi e lavorare insieme. Questo può essere fatto attraverso compiti che richiedono degli input da parte di più persone. Nello stesso tempo la dimensione del gruppo deve essere limitata al massimo a tre o quattro componenti.</li> <li data-bbox="767 1368 1441 1536">4. Facilitare il processo di gruppo – I membri di ciascun team devono incontrarsi con regolarità. Si tratta di dare compiti complessi e difficili che non possano essere risolti senza che i membri del gruppo si incontrino frequentemente.</li> <li data-bbox="767 1547 1441 1805">5. Formare le abilità sociali – collaborare richiede abilità interpersonali come la capacità di gestire i conflitti, di accogliere opinioni differenti, di tollerare le differenze, di rispettare le idee degli altri ecc.. Per questo, prima dell'avvio dell'esperienza di tirocini sarebbe necessario fornire un training su questi aspetti.</li> </ol>
<p data-bbox="309 1839 577 1872"><b>Note e suggerimenti</b></p>	<p data-bbox="767 1839 1441 2018">Ovviamente le tecniche presentate per ciascuno dei cinque principi non sono esaustive. È possibile aggiungere altre tecniche che possano supportare il principio corrispondente e a rafforzare la collaborazione nei team.</p>

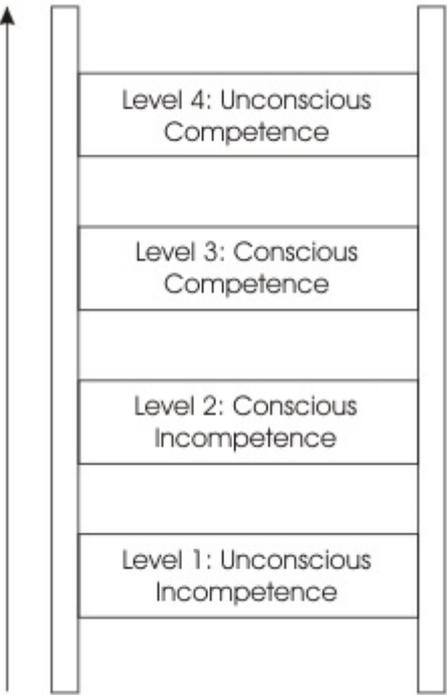
<b>Scopi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitare lo sviluppo di conoscenze e abilità tecniche.</li> <li>• Espandere la propria rete sociale.</li> <li>• Sviluppare competenze comunicative.</li> <li>• Sviluppare spirito di gruppo (attitudine al lavoro di team).</li> <li>• Sviluppare competenze di problem solving.</li> </ul>
<b>Competenze implicate</b>	Lavoro in team, networking, problem solving, comunicazione.
<b>Reference</b>	Gillies, 2016.

<b>9. Design thinking</b>	
<b>Attori</b>	Tirocinanti
<b>Periodo</b>	Durante il tirocinio
<b>Implementazione</b>	<p>Design Thinking è una metodologia progettuale che rappresenta un approccio al <i>problem solving</i> basato appunto sulle soluzioni. È estremamente utile nell'affrontare problemi complessi, non ben definiti e conosciuti, comprendendo i bisogni umani implicati, ridefinendo il problema in modalità che diano centralità all'umano, creando molte idee in sessioni di <i>brainstorming</i> e adottando un approccio pratico nel realizzare prototipi e nel testarli. Comprendere questi cinque passaggi del <i>Design Thinking</i> potrà incoraggiare ad applicare metodi per risolvere i problemi complessi che si incontrano sul lavoro, nel nostro Paese, nel pianeta.</p> <p>Le fasi sono le seguenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Il formatore presenta l'obiettivo del workshop e i passaggi del Design thinking (le metodologie del Design thinking e del Service design sono open source e possono facilmente essere trovate online).</li> <li>2. Agli studenti viene comunicato che saranno chiamati a reinventare il contesto. Il principale passaggio del Design Thinking è ENFATIZZARE il</li> </ol>

	<p>cliente – gli studenti devono intervistare un cliente sul problema oggetto di esplorazione. Per favorire l’apprendimento è facile anche proporre agli studenti di intervistarsi a vicenda individuando tra loro chi debba simulare il cliente.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Gli studenti cercano di comprendere i problemi intervistandosi l’un l’altro. È importante che riescano a DEFINIRE alcuni problemi e li presentino agli altri.</li> <li>4. Il formatore sintetizza i problemi principali e definisce i gruppi di studenti che lavoreranno sui problemi che vogliono affrontare. Ai gruppi vengono forniti materiali e tempo (da 1 a 2 ore) per fare un brainstorming e IDEARE soluzioni, selezionare le idee migliori e realizzare il PROTOTIPO di quella che a loro sembra la soluzione migliore.</li> </ol> <p>Tutti i gruppi presentano le loro idee a clienti, rappresentanti dell’istituzione formative e delle aziende e testano i loro feedback. Il formatore propone un sommario dell’intero processo e invita i gruppi a sviluppare le loro idee e a presentarle agli altri.</p>
<p><b>Note e suggerimenti:</b></p>	<p>Il processo del Design Thinking sarebbe più complesso, ma i principali elementi del processo possono essere sufficienti e molto utili per insegnare come sviluppare idee.</p>
<p><b>Scopo</b></p>	<p>Apprendere a risolvere problemi e a sviluppare idee in modo costruttivo e consistente.</p>
<p><b>Competenze implicate</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensiero creativo,</li> <li>• Empatia,</li> <li>• team work</li> </ul>
<p><b>Fonti</b></p>	<p>Yu Siang, T., &amp; Interaction Design Foundation</p>

(2017).

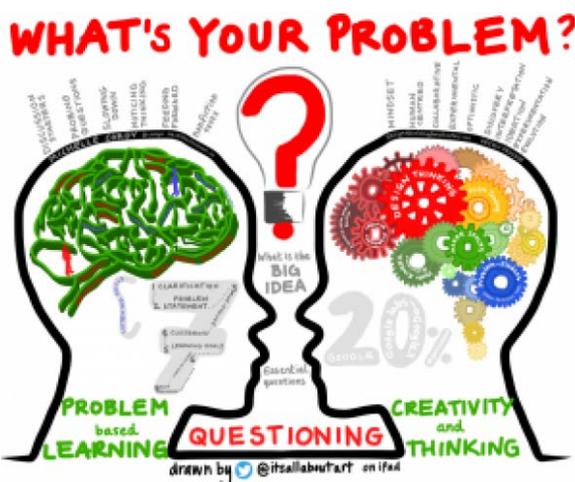
## 10. Un modello per lo sviluppo di competenze

<b>Attori</b>	Trainer
<b>Periodo</b>	Durante il tirocinio
<p data-bbox="347 680 584 712"><b>Implementazione</b></p> <p data-bbox="268 739 663 770">The competence development model</p>  <p>The diagram illustrates the competence development model as a vertical ladder with four levels. From bottom to top, the levels are: Level 1: Unconscious Incompetence, Level 2: Conscious Incompetence, Level 3: Conscious Competence, and Level 4: Unconscious Competence. An upward-pointing arrow is positioned to the left of the ladder, indicating the direction of development.</p>	<p data-bbox="810 680 1437 987">Il modello per lo sviluppo di competenze spiega i passaggi e i processi dell'apprendimento di nuove competenze. Ogni volta che i tutor riconoscono aree di competenza rilevanti che i tirocinanti dovrebbero sviluppare, diventa utile l'utilizzo del seguente modello, che elenca i diversi livelli di sviluppo di una competenza, per accompagnare lo sviluppo di consapevolezza:</p> <ol data-bbox="810 1010 1437 2016" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="810 1010 1437 1547">1. <u>Livello di incompetenza inconsapevole</u> (<i>non sanno di non sapere/saper fare</i>): gli studenti non sono consapevoli dell'esistenza o della rilevanza di determinate competenze. Allo stesso tempo non sono consapevoli di avere un particolare bisogno formativo in quell'area. Gli studenti devono rendersi consapevoli della propria incompetenza prima di svilupparne di nuove. Perciò i formatori in questo stadio devono dimostrare o spiegare in che cosa consistano la competenza e la sua rilevanza e assicurarsi che i tirocinanti scoprano di non sapere.</li> <li data-bbox="810 1559 1437 2016">2. <u>Livello di incompetenza consapevole</u> (<i>sanno di non sapere/saper fare</i>): I tirocinanti prendono gradualmente coscienza dell'esistenza e della rilevanza di una determinata competenza. Diventano consapevoli della loro deficitaria padronanza di competenza in una determinata area, tentando di esercitare tale competenza. A questo livello il tutor/formatore si impegna a far fare esperienza e a far apprendere nuove competenze in modo sempre più</li> </ol>

	<p>consapevole. In questo stadio i tutor devono fare da coach ai tirocinanti, costruire un adeguato scaffolding in modo tale da far loro apprendere nuove abilità e competenze.</p> <p>3. Livello della competenza consapevole (<i>sanno di sapere/saper fare</i>): a questo livello, il tirocinante sa agire la competenza senza assistenza o aiuto da parte del tutor. In ogni caso, i tirocinanti hanno bisogno di concentrarsi e di pensare prima di mettere in atto un comportamento competente. Lo studente non può agire la competenza senza pensare ad essa. Il tuto deve perciò predisporre una situazione in cui i tirocinanti continuano a praticare le nuove competenze e impegnarsi per trasformare la competenza agita in competenza tacita. È proprio la pratica l'elemento più importante per muoversi dal livello della competenza consapevole a quello della competenza inconsapevole.</p> <p>4. Livello della competenza inconsapevole/tacita (<i>non sanno di sapere/saper fare</i>): la competenza diventa, a questo livello, parte del proprio repertorio, una specie di "seconda natura". Diventa possibile per gli studenti agire una determinata competenza senza pensare ad essa. Possono non essere ancora del tutto in grado di insegnare ad altri riguardo alla competenza. Compito del tutor è perciò quello di facilitare situazioni in cui i tirocinanti possano insegnare ad altri le competenze da loro sviluppate.</p>
<p><b>Note e suggerimenti:</b></p>	<p>Il tutor esplorare attentamente la situazione e decidere il livello di competenza dei tirocinanti, prima di accompagnarli allo sviluppo di nuove competenze. Congruentemente a questo va dato un supporto differenziato per farli evolvere da uno stadio all'altro.</p>
<p><b>Scopo:</b></p>	<p>Il modello di sviluppo della competenza permette ai formatori e ai tirocinanti di essere</p>

	consapevoli del loro posizionamento. Li informa su ciò che sanno o non sanno fare e su ciò che è richiesto loro di imparare a fare. Tutto questo stimola i tirocinanti ad essere responsabili del proprio apprendimento e li porta a padroneggiare il proprio processo di apprendimento e a impegnarsi a trovare senso in ciò che fanno.
<b>Competenze implicate</b>	Autovalutazione, apprendimento auto-diretto, monitoraggio continuo del proprio apprendimento.
<b>Fonti</b>	Cox, D., & Hoover, J. (2002)

## 11. Il Problem-Based Learning

<b>Attori</b>	Tirocinanti
<b>Tempi</b>	Durante lo stage
<p><b>Implementazione</b></p> 	<p>Il <i>Problem-Based Learning</i> (PBL) è un metodo di formazione attraverso il quale problemi complessi del mondo reale sono utilizzati come strumento per promuovere l'apprendimento di concetti e principi da parte degli studenti. È un modo molto diverso dal classico metodo della presentazione diretta di fatti e concetti: gli studenti apprendono attraverso l'esplorazione di problemi e le sfide poste dalla realtà che richiedono di operare delle scelte e di apprendere lavorando insieme a un progetto. Le fasi da seguire sono le seguenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agli studenti viene presentato un problema oppure sono gli studenti stessi a identificare una questione o un problema.</li> <li>2. <b>Cercate e pianificate:</b> esprimete le vostre idee! Gli studenti discutono il problema in piccolo gruppi. Fanno un brainstorming basandosi sulle loro conoscenze preve. Identificano che cosa hanno bisogno di apprendere per lavorare sul problema.</li> <li>3. <b>Create una bozza:</b> ponete in azione il Vostro piano. Gli studenti hanno il tempo di studiare in</li> </ol>

	<p>forma autonoma la questione che hanno assunto come rilevante. Le risorse che possono utilizzare sono le seguenti: biblioteca, database, Internet e persone da interpellare.</p> <p>4. <b>Revisionate e scrivete:</b> gli student tornano in aula dopo la fase di ricerca e iniziano a condividere informazioni con i pari e a lavorare insieme sul problema.</p> <p>5. <b>Presentate e discutete</b> la vostra soluzione al problema.</p> <p>6. L'ultimo passaggio è la riflessione degli student su ciò che hanno imparato lavorando sul problema.</p>
<b>Note e suggerimenti</b>	<p>La cosa migliore sarebbe focalizzarsi già nella presentazione su problemi molto reali: problemi nel CFP o nel quartiere. Compito del formatore è aiutare gli studenti ad apprendere come lavorare entro vincoli dati di tempo e di budget.</p> <p>Gli studenti hanno bisogno di raggiungere una adeguata conoscenza, comprensione esperienza di come la conoscenza è stata raggiunta; essenzialmente questo è il processo attraverso cui i problemi sono stati risolti.</p>
<b>Scopo</b>	Imparare a risolvere problemi e a lavorare in team.
<b>Competenze implicate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensiero critico,</li> <li>• competenze di problem-solving,</li> <li>• competenze comunicative,</li> <li>• abilità di cercare e valutare materiali,</li> <li>• life-long learning,</li> <li>• competenze di lavoro in team.</li> </ul>
<b>References</b>	<p><a href="http://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/problem-based-learning-(pbl)">http://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/problem-based-learning-(pbl)</a> (maggio 2017).</p>

## 12. Il project work

<b>Attori</b>	Tirocinanti
---------------	-------------

Periodo	Durante il tirocinio
<p style="text-align: center;"><b>Implementazione</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideazione: qual è l'idea principale del project work (PW)? Trova l'idea principale che intendi sviluppare e le idee secondarie che sono collegate ad essa.</li> <li>• Definizione o pianificazione: come può essere pianificato il PW? Definisci le varie sezioni che andranno a comporre il tuo PW.</li> <li>• Realizzazione ed esecuzione: come può essere realizzato ed eseguito il tuo PW? Decidi che cosa scrivere in ogni sezione e componi il tuo PW.</li> <li>• Chiusura, verifica e report finale: conclude e rifinisci il tuo lavoro e trova un modo per verificare la sua validità sul campo.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Note e suggerimenti</b></p>	<p>Azione 1: il tutor aiuta i tirocinanti in ciascun piccolo gruppo a individuare l'idea su cui intendono riflettere e lavorare;</p> <p>Azione 2: il tutor aiuta i tirocinanti in ciascun piccolo gruppo a definire un metodo utile per il raggiungimento degli obiettivi di ciascun gruppo e di ciascun suo componente;</p> <p>Azione 3: il tutor aiuta i tirocinanti in ciascun piccolo gruppo a definire i ruoli e le attività da svolgere per sviluppare correttamente il progetto;</p> <p>Azione 4: il tutor aiuta i tirocinanti in ciascun piccolo gruppo a definire le linee guida per l'implementazione del lavoro finale.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Scopi</b></p>	<p>Attraverso il PW, i tirocinanti saranno in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- riflettere sulla propria esperienza di lavoro,</li> <li>- generare interventi in linea con la formazione ricevuta,</li> <li>- sviluppare competenze nelle differenti fasi dell'implementazione del progetto.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Competenze implicate</b></p>	<p>Ideazione, pianificazione, implementazione e valutazione di un progetto scritto.</p>

Fonti

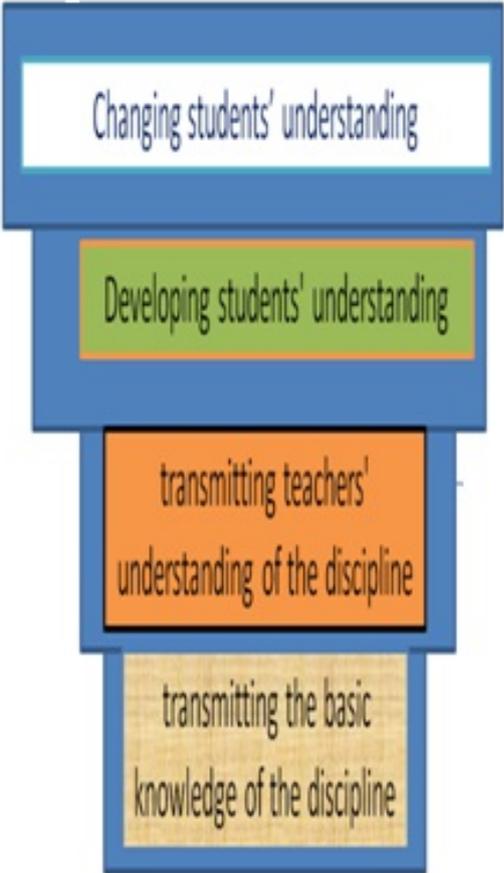
Bellamio, 2008.

### 13. Un modello di insegnamento a responsabilità crescente

Attori	Tutor
Periodo	Prima e durante il tirocinio
<p data-bbox="304 696 544 730"><b>Implementazione</b></p>  <p data-bbox="153 815 699 1240">Il diagramma illustra un modello di insegnamento a responsabilità crescente. È strutturato come una piramide con quattro livelli. Al vertice (top) c'è "Teacher responsibility" (in verde) e "Focus lesson" (in blu). Il secondo livello è "Guided instruction" (in blu). Il terzo livello è "Collaborative learning" (in blu). Al base (bottom) c'è "Independent tasks" (in blu) e "Student responsibility" (in verde). A destra della piramide, accanto a ogni livello, sono indicati frasi che rappresentano il tipo di interazione: "I do it" per il Focus lesson, "We do it together" per la Guided instruction, "You do it together" per il Collaborative learning, e "You do it" per le Independent tasks.</p>	<p data-bbox="719 680 1437 1301">Per affrontare i compiti richiesti dal progetto SMART practice, i tutor si trovano talvolta a dover fornire l'accesso a conoscenze specifiche. Padroneggiare le conoscenze e le abilità fondamentali implicate nei vari ambiti richiede consistenti e progressivi sforzi da parte dei tutor e dei tirocinanti. Per questo, Fisher and Frey (2008) propongono un modello di insegnamento a responsabilità crescente dove il carico cognitive viene lentamente e intenzionalmente spostato dal docente come modello a una responsabilità condivisa alla pratica autonoma da parte del soggetto in apprendimento. In questo modo il tirocinante arriva gradualmente a padroneggiare l'oggetto di apprendimento. Per implementare il modello a responsabilità crescente, un tutor può seguire i seguenti passaggi:</p> <ol data-bbox="719 1301 1437 1998" style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Istruzione diretta</b> ("I do it"): concettualizza gli scopi dell'istruzione attraverso una spiegazione/dimostrazione condotta dal formatore.</li> <li>2. <b>Istruzione guidata</b> ("we do it together"): presenta le competenze o i contenuti che sono da apprendere attraverso il coinvolgimento dei tirocinanti.</li> <li>3. <b>Apprendimento collaborativo</b> ("you do it together"): propone un compito di gruppo sui contenuti e le competenze così che i tirocinanti possano svolgere il compito richiesto collaborando con i compagni.</li> <li>4. <b>Compito individuale</b> ("you do it"): propone un compito individuale a ciascun tirocinante attraverso il quale il tirocinante stesso possa dimostrare gli aspetti essenziali del contenuto o dell'abilità su cui ci si sta focalizzando.</li> </ol>

<b>Note e suggerimenti</b>	I tutor, all'inizio, fanno un po' la parte del leone. Il loro ruolo e la loro responsabilità richiedono che vengano concettualizzati per i soggetti in formazione gli scopi dell'azione formativa e le modalità da seguire per svolgere con successo il compito di apprendimento.
<b>Scopi</b>	Il modello mira ai seguenti scopi: <ul style="list-style-type: none"> <li>• coltivare la responsabilità nei tirocinanti,</li> <li>• far sviluppare in loro uno spirito di squadra,</li> <li>• far sviluppare la padronanza delle competenze di base per lo sviluppo di un atteggiamento proattivo.</li> </ul>
<b>Competenze implicate</b>	Lavoro in team, atteggiamento proattivo, padronanza di abilità e contenuti.
<b>Fonti</b>	Fisher, D., & Frey, N. (2008).

<b>14. Sfidare la comprensione dei tirocinanti</b>	
<b>Attori</b>	Tutor
<b>Periodo</b>	Durante il tirocinio
<b>Implementazione</b>	<p>Sfidare la comprensione degli studenti è un'azione che richiede lo sviluppo di conoscenze durature e di abilità come frutto dell'amalgama di padronanza dei contenuti disciplinari, ricca esperienza dei tutor, sviluppo di una teoria personale da parte degli studenti, oltre che un'intensa interazione con i contenuti, il tutor e i punti critici che spingono i tirocinanti a considerare la loro teoria personale da differenti prospettive. L'applicazione del modello prevede i passaggi seguenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentare le conoscenze disciplinari di base implicate nell'esperienza di tirocinio e richieste dai compiti con cui questa mette a confronto.</li> <li>2. Fornire ulteriori spiegazioni, esempi, casi ecc. anche presi dalla propria esperienza vissuta.</li> <li>3. Fornire compiti autentici da realizzare in ambienti di apprendimento autentici attraverso i quali gli i tirocinanti possano sviluppare una loro comprensione / o una loro personale teoria.</li> <li>4. Sfidare/disturbare la teoria personale dei</li> </ol>

	<p>tirocinanti con domande trasversali o domande sull'applicabilità della loro conoscenza in circostanze differenti.</p> <p>Come mostra la figura a sinistra, il passo successive include quello precedente e il passo precedente è la base di quello successive nel processo continuo dello sviluppo di competenze. Per questo è compito del formatore scoprire il livello del tirocinante guidandolo fino a che non giunge uno sviluppo pieno della comprensione.</p>
<p><b>Note e suggerimenti</b></p>	<p>I tutor possono applicare il modello quando il loro interesse è quello di far sviluppare ai tirocinanti la comprensione di certi contenuti disciplinary implicate nelle pratiche lavorative. I passaggi sopra delineati vanno applicati con saggezza.</p>
<p><b>Scopi</b></p>	<p>Essere consapevoli del fatto che nessuna specifica conoscenza o abilità è applicabile a tutte le situazioni.</p> <p>Sviluppare l'abito mentale per l'apprendimento e il ri-apprendimento, tipico della competenza imprenditoriale.</p>
<p><b>Competenze implicate</b></p>	<p>Apprendimento autodiretto, autovalutazione, pensiero critico (tendenza a mettere in questione piuttosto che a dare per scontata una conoscenza), disposizione mentale all'apprendimento.</p>

<b>Fonti</b>	<a href="http://www.cedefop.europa.eu/en/toolkits/vet-toolkit-tackling-early-leaving">http://www.cedefop.europa.eu/en/toolkits/vet-toolkit-tackling-early-leaving</a> (maggio 2017); Gonzalez (2011).
--------------	---

<b>15. Strumenti per promuovere pensiero creativo</b>	
<b>Attori</b>	Formatori e tutor
<b>Periodo</b>	Durante il tirocinio
<b>Implementazione</b> 	<p>Il pensiero creativo è determinante per lo sviluppo di competenze imprenditoriali. Secondo Scales (2008) i giovani pensano creativamente generando ed esplorando idee e facendo connessioni originali. Essi tentano diversi modi di risolvere un problema e lavorano collaborativamente con altri per trovare soluzioni e outcome originali e creativi. I seguenti sono punti guida per promuovere un pensiero creativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poni domande relative al perché e al come (non solo al cosa) per stimolarli a generare idee e ad esplorare possibilità.</li> <li>• Tenta di estendere il loro pensiero.</li> <li>• Stimolali a connettere le loro proprie idee ed esperienze e quelle degli altri in modo fantasioso.</li> <li>• Interroga le loro posizioni e quelle degli altri.</li> <li>• Incoraggiali a tentare soluzioni nuove e alternative.</li> <li>• Apprezza le idee fantasiose e le soluzioni proposte dai tirocinanti.</li> </ul>
<b>Note e suggerimenti</b>	L'aspetto più importante per educare i tirocinanti a sviluppare un pensiero creativo è scoraggiarli ad accettare idee date per scontate o a limitarsi alla memorizzazione di fatti. Scoraggiare queste abitudini è responsabilità di tutti i formatori e di tutti i tutor con cui i tirocinanti vengono a contatto.
<b>Scopo</b>	Lo strumento intende supportare lo sforzo che tutor e formatori fanno per incoraggiare i tirocinanti a sviluppare competenze di pensiero creativo.
<b>Competenze implicate</b>	Creatività, competenze di problem solving.
<b>Fonti</b>	Scales (2008)

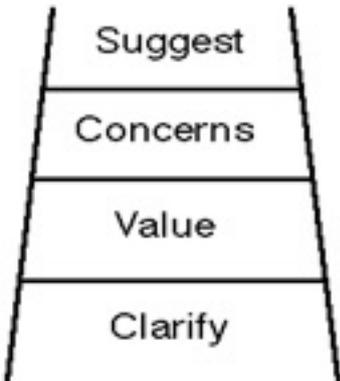
16. Scamper	
<b>Attori</b>	Tirocinanti
<b>Periodo</b>	Durante il tirocinio
<b>Implementazione</b>	<p>SCAMPER è una tecnica di pensiero per generare idee innovative e consiste in sette passaggi. Scamper può aiutare gli studenti a risolvere i problemi con i quali sono confrontati. SCAMPER è un acronimo e gli studenti, quando utilizzano questo strumento, sono invitati a porsi I seguenti tipi di domande:</p>  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. (S) SOSTITUISCI: “Quale elemento posso sostituire nel mio processo di problem-solving?”. Sostituendo un elemento gli studenti spesso possono far emergere nuove idee.</li> <li>2. (C) COMBINA: “Come posso combinare i differenti elementi del problema?”. Gli studenti sono invitati a pensare a come combinare due o più parti del loro problema per creare un differente prodotto o processo o per potenziare la loro sinergia. Questo aiuta spesso a creare anche qualcosa di radicalmente nuovo sul mercato.</li> <li>3. (A) ADATTA: “Che idea posso adattare o copiare dal processo di problem-solving elaborato da qualcun altro?”. Durante questo passaggio gli studenti dovrebbero ricordare che tutte le nuove idee o invenzioni sono in qualche modo prestate.</li> <li>4. (M) MODIFICA, massimizza o minimizza: “Che cosa posso sostanzialmente modificare in ogni componente?”. Rispondere a questa domanda libera capacità di innovazione o di risolvere il problema perché focalizza l’attenzione sul processo nel suo insieme.</li> <li>5. (P) PROPONI la tua soluzione ad altri utilizzatori: “Come posso proporre la mia soluzione al problema ad altri utilizzatori”. Questa tecnica può essere utilizzata per insegnare agli studenti come applicare a un altro contesto una soluzione esistente.</li> <li>6. (E) ELIMINA: “Cosa posso eliminare o semplificare nel mio processo di problem-solving?”. Questo aiuta a identificare le parti del processo che possono essere eliminate per migliorare il prodotto del processo o il servizio. Aiuta anche ad esplorare quali siano le parti</li> </ol>

	<p>non necessarie del progetto.</p> <p>7. (R) RIORDINA: “Come posso riordinare o invertire il processo?”. L’ultima tecnica mira a far esplorare il potenziale innovativo che si può ottenere cambiando l’ordine del processo.</p>
<b>Note e suggerimenti</b>	Ci sono molte situazioni in cui utilizzare SCAMPER. Si può fare riguardo a qualcosa che si è creato personalmente o a qualcosa che è stato scoperto o creato da altri. Può essere un oggetto, un artefatto, un’idea, un processo o semplicemente qualcosa che si vuole aggiornare.
<b>Scopo</b>	È importante che gli studenti siano stimolati a pensare in modo differente riguardo ai problemi che incontrano ed eventualmente a generare soluzioni innovative.
<b>Competenze implicate</b>	Esplorare i problemi da sette diverse prospettive.
<b>Fonti</b>	<p>Liberamente tratto da: <a href="http://www.mindtools.com/pages/article/newCT_02.htm">www.mindtools.com/pages/article/newCT_02.htm</a> (maggio 2017).</p> <p>Cfr. Anche Elmansy, R. (2017). SCAMPER technique. A Guide to the SCAMPER Technique for Creative Thinking. In <a href="http://www.designorate.com/a-guide-to-the-scamper-technique-for-creative-thinking/">www.designorate.com/a-guide-to-the-scamper-technique-for-creative-thinking/</a>.</p>

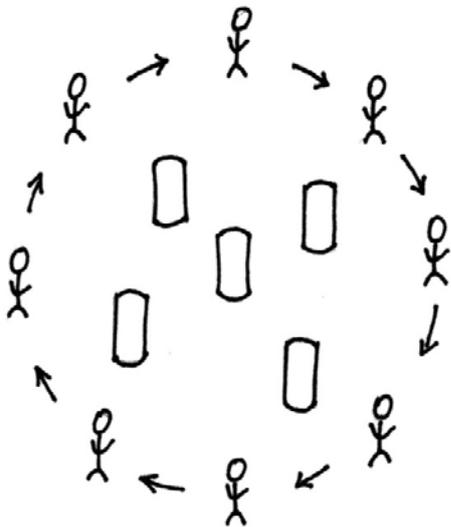
<b>17. Learning Café</b>	
<b>Attori</b>	Tirocinanti
<b>Periodo</b>	Durante il tirocinio
<b>Implementazione</b>	<p>Il <i>Learning Café</i> è un metodo di gruppo che rappresenta una tecnica molto efficace e capace di generare mutuo supporto. Questo metodo aiuta gli studenti a colmare le lacune di nuove e utili informazioni e a condividere le loro conoscenze con gli altri. Allo stesso tempo, gli studenti sperimentano il piacere di lavorare insieme e un forte coinvolgimento nel loro processo di costruzione della conoscenza.</p> <p>1. Gli studenti sono divisi in cinque gruppi di lavoro. Ci sono cinque tavoli da caffè. Ogni tavolo da caffè ha un</p>

	<p>suo specifico argomento da discutere.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. I gruppi di lavoro si muovono ogni 15 minuti da un tavolo da caffè all'altro.</li> <li>3. Ogni gruppo, appena arriva a un nuovo tavolo da caffè, continua la discussione sulla base delle opinioni e dei suggerimenti fatti dal gruppo precedente e stesi su un cartellone posto sulla superficie del tavolo.</li> <li>4. Compito degli studenti è ascoltare i sommari fatti, all'inizio della discussione, dal gruppo che li ha preceduti.</li> <li>5. Gli studenti devono continuare la discussione e cercare di non ripetere cose già dette. Devono poi essere il più possibile concreti.</li> <li>6. Per una comprensione e un apprendimento più profondi gli studenti hanno bisogno di farsi delle note relative ad ogni conversazione.</li> <li>7. Alla fine del processo, ogni gruppo presenta i propri risultati.</li> </ol>
<p><b>Note e suggerimenti</b></p>	<p>Gli studenti devono prestare attenzione alla versione finale delle questioni che li hanno indotti a convocare le conversazioni.</p>
<p><b>Scopo</b></p>	<p>Gli studenti comprendono che la conversazione è un processo creativo per condurre dialoghi collaborativi e condividere utili informazioni e conoscenze.</p>
<p><b>Competenze implicate</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lavoro di gruppo,</li> <li>• costruzione di nuove conoscenze,</li> <li>• condivisione di esperienze,</li> <li>• pianificazione,</li> <li>• problem solving.</li> </ul>
<p><b>Fonti</b></p>	<p>Levanto, I. 2009. Sustainability Learning Café Method: <a href="https://www.slideshare.net/forteip/sustainabilityworkshop-learning-cafe-method">https://www.slideshare.net/forteip/sustainabilityworkshop-learning-cafe-method</a> (Aprile 2017).</p>



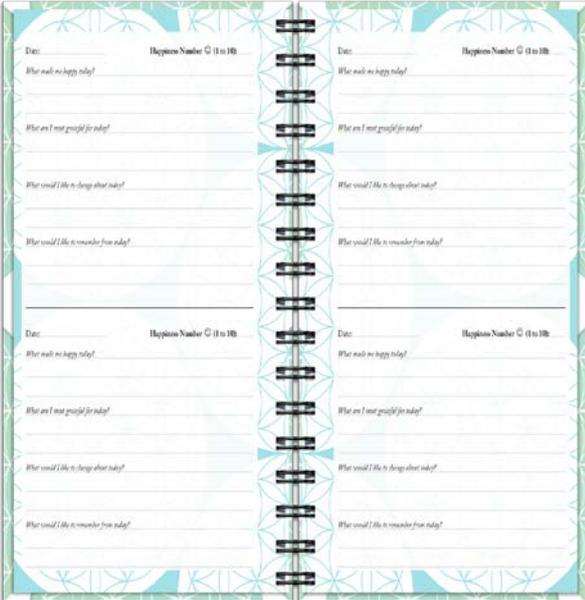
<b>19. La scala del feedback</b>	
<b>Attori</b>	Tutor
<b>Periodo</b>	Durante il tirocinio
<p><b>Implementazione</b></p>  <p>La scala del feedback</p>	<p>Il feedback è uno degli aspetti chiave più importanti nella formazione. Il feedback deve però essere costruttivo per potenziare e ispirare gli studenti per l'apprendimento. È importante che la comunicazione di ritorno che il formatore dà non scoraggi la performance dello studente. Lo strumento che viene qui presentato è la scala del feedback che il tutor potrebbe seguire passo per passo (salendo appunto i gradini della scala) per fornire un feedback utile e costruttivo riguardo alla performance dei soggetti in formazione.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. CHIARIFICA – prima di tutto il tutor deve comprendere il lavoro del o dei tirocinanti nel modo in cui il/la tirocinante/i stesso/i l'hanno compreso. Qui il tutor può porre domande di chiarificazione. Questo contribuisce a creare un terreno comune tra il tutor e il tirocinante.</li> <li>2. VALORIZZA IL POSITIVO – Una volta che il lavoro del tirocinante è stato compreso, il secondo gradino consiste nell'identificare e riconoscere i punti di forza. Il riconoscimento delle parti positive del lavoro, da parte del tutor, alimenta la tensione del tirocinante verso ulteriori miglioramenti. Cresce anche la relazione positiva tra il tutor e il tirocinante.</li> <li>3. ESPRIMI INTERESSAMENTO – Questo è il gradino in cui il tutor esprime il suo interessamento e indica le aree in cui desidera che il tirocinante migliori il suo lavoro.</li> <li>4. SUGGERISCI – Alla fine il tutor può concludere il suo feedback suggerendo concretamente i passi che il tirocinante potrebbe compiere per migliorare le aree di miglioramento indicate.</li> </ol>
<b>Note e suggerimenti</b>	<p>Il tutor e il tirocinante, dando e ricevendo feedback, imparano a studiare il lavoro fatto. È opportuno che il lavoro sia compreso a partire dalla prospettiva del tirocinante. Poi è importante riconoscere la buona performance. Segue l'indicazione delle aree che necessitano di essere migliorate. Infine, i suggerimenti indicano come può essere colmato il gap identificato.</p>
<b>Scopo</b>	Salire i gradini della scala, valutando e fornendo un feedback ai tirocinanti permette di raggiungere i seguenti punti:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• creare un positive ambiente di apprendimento,</li> <li>• promuovere l'autostima nei tirocinanti,</li> <li>• incoraggiare i tirocinanti ad assumere la responsabilità del proprio apprendimento,</li> <li>• facilitare forme di valutazione PER l'apprendimento.</li> </ul>
<b>Competenze implicate</b>	Problem solving, autostima, apprendimento auto-regolato, teamwork (collaborazione tra tutor e tirocinanti).
<b>Fonti</b>	<a href="http://www.makinglearningvisibleresources.org/uploads/3/4/1/9/3419723/ladder_of_feedbackguide.pdf">http://www.makinglearningvisibleresources.org/uploads/3/4/1/9/3419723/ladder_of_feedbackguide.pdf</a> (Maggio 2017).

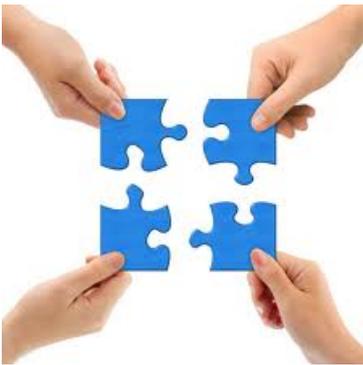
<b>20. Riflettere attraverso le immagini</b>	
<b>Attori</b>	Tirocinanti
<b>Periodo</b>	Dopo l'esperienza di tirocinio
<p style="text-align: center;"><b>Implementazione</b></p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Immagini con diversi soggetti simbolici sono collocate sul pavimento della stanza o su un tavolo. Il formatore propone l'oggetto di riflessione: "la mia esperienza di tirocinio è stata come...".</li> <li>2. Camminando nella stanza o attorno al tavolo, ogni studente sceglie l'immagine che ritiene meglio possa rappresentare la sua esperienza di tirocinio.</li> <li>3. Dopo questo passaggio ogni studente pesca l'immagine scelta e si rimette a sedere nel cerchio. A turno, ogni studente mette la sua immagine al centro del cerchio finale ed esprime i sentimenti, i pensieri e le associazioni che gli vengono rispetto all'immagine. In questa fase non sono consentiti commenti.</li> <li>4. Quando tutti gli studenti hanno terminato di spiegare la propria immagine, ciascuno può riprendere in mano la sua immagine e condividere con gli altri una riflessione sulla seguente domanda: "come è cambiata la mia opinione?".</li> </ol>
<b>Note e suggerimenti</b>	Questa attività può essere utilizzata come strumento di valutazione dell'esperienza di tirocinio. Sarebbe opportuno che ciascuno fosse stimolato ad esprimere i propri pensieri e sentimenti, ma è opportuno non forzare e consentire di dire "passo". Alla fine del giro,

	<p>si può tornare su chi inizialmente aveva “passato” il turno di parola al compagno e si può chiedergli se desidera esprimersi.</p> <p>A partire da questo lavoro con le immagini, l’esperienza di tirocinio può essere riflettuta in profondità.</p> <p>Il metodo può essere utilizzato anche per condividere la propria personale valutazione sull’esperienza di tirocinio.</p>
<b>Scopo</b>	Entrare in un argomento; valutare l’esperienza di tirocinio.
<b>Competenze implicate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenze riflessive,</li> <li>• parlare liberamente di una propria esperienza.</li> </ul>
<b>Fonti</b>	Staatliches Schulamt Augsburg - Arbeitskreis Kompetenzorientierter Deutschunterricht (2013).

<b>21. Il diario riflessivo</b>	
<b>Attori</b>	Tirocinanti
<b>Periodo</b>	Durante e dopo il tirocinio
<b>Implementazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il diario riflessivo è uno spazio in cui scrivere ciò che si vede accadere nell’esperienza formativa o lavorativa e come ci si è sentiti riguardo a tali eventi.</li> <li>• Il diario – possibilmente giornaliero – prevede perciò due parti complementari: la prima parte risponde alla domanda: “Che cosa è successo oggi?”, la seconda risponde alle seguenti domande: “Che cosa è successo in me mentre succedevano quelle cose?” “Quali pensieri e/o emozioni o visto nascere in me mentre succedevano quelle cose?”.</li> <li>• È opportuno inserire la data ogni volta che si compila una pagina di diario.</li> <li>• In una pagina di diario è possibile scrivere riguardo ad eventi positivi o negativi che si sono sperimentati nell’esperienza di tirocinio,</li> </ul>

	<p>a ciò che questo ha significato per lo scrivente, all'apprendimento che se ne può trarre.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un diario ben scritto (su carta e con la penna o in modalità elettronica) è uno strumento fondamentale per una buona esperienza di tirocinio. Come per ogni dispositivo, per averne i benefici, è necessaria un po' di esperienza. Questo può significare che all'inizio è necessario forzarsi un po' a scrivere, ma dopo un po' scrivere diventa una specie di seconda natura.</li> </ul>
<p><b>Note e suggerimenti</b></p>	<p>Scrivi le tue note a caldo, appena possibile dopo l'evento. In questo modo, i dettagli saranno ancora freschi nella tua mente.</p> <p>A partire dal diario sarà poi possibile condurre poi un'analisi dettagliata dell'esperienza.</p> <p>Anche la relazione finale potrà attingere ampiamente dal diario riflessivo.</p> <p>Le riflessioni scritte sul diario possono essere condivise col tutor ma anche con il gruppo degli altri studenti in incontri riflessivi dedicati. Ogni scrivente può decidere cosa condividere (autenticità selettiva).</p>
<p><b>Scopo</b></p>	<p>È lo strumento principale per stimolare gli studenti a riflettere sulla propria esperienza. Qui di seguito alcune delle ragioni principali per scrivere un diario riflessivo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. rintracciare il senso delle cose che succedono;</li> <li>2. riflettere sul perché qualcosa è come è;</li> <li>3. allineare le azioni future con i propri valori riflettuti e con le proprie esperienze;</li> <li>4. far uscire dalla propria testa pensieri e idee;</li> <li>5. esprimere vissuti ed emozioni;</li> </ol>

	6. condividere con altri i propri pensieri e le proprie idee.
<b>Competenze implicate</b>	L'abilità di descrivere esperienze vissute, di pensare, analizzare e scrivere i propri pensieri.
<b>Fonti</b>	Tacconi, G. (2014).

<b>22. Narrazioni e video-narrazioni di pratiche lavorative</b>	
<b>Attori</b>	Tirocinanti
<b>Periodo</b>	Durante e dopo l'esperienza di tirocinio.
<b>Implementazione</b> 	<p>Il tutor invita gli studenti a scrivere delle descrizioni dense (<i>thick descriptions</i>) delle pratiche lavorative osservate (episodi, aneddoti, incidenti critici e racconti).</p> <p>In una seconda fase del lavoro, le stories sono raccolte e organizzate per affinità tematica in raggruppamenti che sottolineano i differenti aspetti della o delle pratica/che lavorativa/e esplorata/e. Il teso risultante è restituito agli studenti e discusso con loro.</p> <p>Le narrazioni possono anche essere rese in forma di video - o di videointervista - girato con i dispositivi che sono a disposizione degli studenti (smartphone).</p> <p>Anche i video possono essere discussi e analizzati, soprattutto se accompagnati da note riflessive.</p>
<b>Note e suggerimenti</b>	<p>Le narrazioni o le descrizioni di pratiche lavorative possono essere il risultato di interviste a mentori o ad altri attori presenti in azienda.</p> <p>Ci sono anche narrazioni di pratiche lavorative presenti in testi letterari (ad esempio, <i>La chiave a stella</i> di Primo Levi) che possono essere assunti come esempi di buone narrazioni.</p> <p>Con i video si potrebbe organizzare una sorta di concorso cinematografico (shorts on work).</p> <p>Anche la stessa esperienza dello scrivere e del condividere storie di lavoro andrebbe riflettuta.</p> <p>La narrazione o il video possono essere utilizzati per la stesura della <u>relazione finale di tirocinio</u>.</p>
<b>Scopo</b>	Conoscere le pratiche attraverso la narrazione scritta o la videonarrazione.

<b>Competenze implicate</b>	Competenze riflessive, competenze espressive.
<b>Fonti</b>	Abma, 2003; Tacconi, 2014.

<b>23. Strumenti di valutazione</b>	
<p><b>Implementazione</b></p> 	<p>Nelle esperienze di tirocinio vengono utilizzati diversi strumenti di valutazione.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si tratta in genere di strumenti per raccogliere le percezioni e le rappresentazioni degli studenti.</li> <li>• Possono essere utilizzati sia strumenti di autovalutazione che di etero-valutazione e si dovrebbe favorire la comparazione tra queste diverse prospettive.</li> <li>• Si tratta di questionari con semplici quesiti attraverso i quali i vari soggetti possano esprimere le loro opinion, valutazioni, preferenze.</li> <li>• Nel sito del progetto sono indicati alcuni di questi strumenti.</li> </ul>
<b>Note e suggerimenti</b>	Anche se ci sono molti strumenti sviluppati per la valutazione, talvolta è difficile trovare quello adatto alla situazione che spesso richiede strumenti sviluppati ad hoc. È importante che lo strumento contenga degli item adeguati al contesto.
<b>Scopo</b>	<p>Gli strumenti di valutazione servono ai seguenti scopi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conoscere l'opinione degli studenti,</li> <li>- verificare qualche tipo di cambiamento percepito a livello di conoscenze, abilità, atteggiamenti ecc.,</li> <li>- stimare il gap esistente tra i presenti risultati di apprendimento e quelli attesi.</li> </ul>
<b>Competenze implicate</b>	Riflettere sull'esperienza, valutare, tradurre le sensazioni in valutazioni
<b>Fonti</b>	Vedi gli strumenti sviluppati dai partner del progetto: <a href="http://chamber.it/EN/Home/Projects/Ongoing/Smart-Practice-Empowering-Entrepreneurial-Skills-in-Higher-Education-2015-1-LT01-KA203-013477">http://chamber.it/EN/Home/Projects/Ongoing/Smart-Practice-Empowering-Entrepreneurial-Skills-in-Higher-Education-2015-1-LT01-KA203-013477</a> .

24. Strumenti di riflessione per l'azione, nell'azione e sull'azione	
Attori	Tirocinanti
Periodo	Durante il tirocinio
<p><b>Implementazione</b></p> 	<p>Il tirocinio è fondamentalmente un contesto in cui i tirocinanti imparano realizzando un'attività autentica in un ambiente reale, sotto la supervisione di esperti. Questo tipo di apprendimento è però effettivo se è accompagnato da processi riflessivi da parte dei tirocinanti. I tirocinanti hanno bisogno di riflettere e di visualizzare ciò che vanno a fare, come intendono farlo, con quali strumenti e con chi lo faranno, che cosa si aspettano di ottenere o di produrre alla fine. C'è insomma bisogno di una costante riflessione in vista dell'azione. Qui di seguito, alcuni punti che i tirocinanti hanno bisogno di pensare come esercizio di riflessione in vista dell'azione (<i>FOR action</i>):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Che cosa andrò a fare?</li> <li>2. Perché voglio farlo?</li> <li>3. Come desidero farlo?</li> <li>4. Che materiali o strumenti penso di utilizzare?</li> <li>5. Da chi posso ricevere supporto e in che modo?</li> <li>6. Come posso sapere se ho raggiunto ciò che intendevo raggiungere?</li> </ol> <p>Le seguenti domande rappresentano invece degli stimoli a pensare durante l'azione (<i>IN action</i>):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sto facendo quello che devo fare?</li> <li>2. Ciò che sto facendo mi sta portando a raggiungere gli obiettivi che intendevo raggiungere?</li> <li>3. I materiali e gli strumenti che ho scelto vanno bene? Che cosa devo cambiare?</li> <li>4. Sto avendo il giusto supporto? Di che cos'altro avrei bisogno per fare meglio?</li> <li>5. Che cosa dovrei cambiare per fare meglio?</li> </ol> <p>Per riflettere invece sull'azione (reflexion ON action), sono opportune le seguenti domande:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ho fatto ciò che avevo pianificato di fare? Che cosa è stato fatto bene e cosa necessita invece</li> </ol>

	<p>di essere migliorato?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Ho raggiunto l'obiettivo? Che evidenza ho che mi fa dire che l'ho raggiunto pienamente o solo parzialmente? Come avrei dovuto fare per ottenere un risultato migliore?</li> <li>3. Che procedura ho seguito?</li> <li>4. I materiali e gli strumenti utilizzati sono stati utili? Ho sviluppato una certa confidenza con questi?</li> <li>5. Ho avuto supporto da parte di esperti? Che cosa andrebbe cambiato?</li> <li>6. Quali sono le aree che ho bisogno di migliorare in future? Come possa far diventare questo realtà?</li> </ol>
<b>Note e suggerimenti</b>	<p>I tirocinanti possono utilizzare le domande guida in vista dell'azione o sull'azione e riflettere ogni giorno prima di avviare il compito richiesto per il tirocinio e dopo averlo realizzato. Tenere un diario o un block notes su cui annotare le proprie riflessioni può essere utile e facilitare lo sviluppo di abilità di scrittura e di organizzazione del pensiero.</p> <p>La riflessione IN action avviene sul momento. Non c'è bisogno di registrarla su un pezzo di carta. In ogni caso, tenere a mente le domande guida e porsele ripetutamente può aiutare ad apprendere con successo.</p>
<b>Scopo</b>	Favorire prese di decisioni basate su evidenze. Aiutare gli studenti a diventare soggetti capaci di apprendimento autodiretto e critico, componenti essenziali della competenza imprenditoriale.
<b>Competenze implicate</b>	Pensiero critico, apprendimento orientate agli obiettivi, apprendimento autoregolato, competenze di scrittura, competenze organizzative, presa di decisioni basate su evidenze.
<b>Fonti</b>	Schön, 1983.

## 25. Autovalutazione per i tutor: una checklist

<b>Attori</b>	Tutor
---------------	-------

Periodo	Durante e dopo il tirocinio
<p data-bbox="252 394 488 427"><b>Implementazione</b></p>  <p data-bbox="209 477 496 584"><b>Self Assessment</b></p>	<p data-bbox="619 383 1447 450">Verifica se hai intrapreso le seguenti attività per supporter i tirocinanti durante l'esperienza di tirocinio:</p> <ol data-bbox="619 461 1447 1189" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="619 461 1447 495">1. preparazione delle postazioni di lavoro o dell'ufficio;</li> <li data-bbox="619 506 1447 573">2. introduzione dei tirocinanti ai membri dello staff e ad altre persone chiave;</li> <li data-bbox="619 584 1447 651">3. introduzione dei tirocinanti alle strutture e ai servizi disponibili;</li> <li data-bbox="619 663 1447 730">4. orientamento al lavoro e fornitura di una buona descrizione del lavoro (job description);</li> <li data-bbox="619 741 1447 775">5. sviluppo di una relazione positiva con i tirocinanti;</li> <li data-bbox="619 786 1447 819">6. conduzione di incontri prima e dopo l'esperienza;</li> <li data-bbox="619 831 1447 898">7. assicurarsi che i tirocinanti godano del supporto di cui hanno bisogno da parte dei pratici;</li> <li data-bbox="619 909 1447 976">8. assicurarsi che i tirocinanti siano impegnati in pratiche cariche di senso;</li> <li data-bbox="619 987 1447 1021">9. assicurare ai tirocinanti un feedback costruttivo;</li> <li data-bbox="619 1032 1447 1189">10. la promozione nei tirocinanti di forme di auto-apprendimento, di attività orientate all'obiettivo, di occasioni di riflessione e di esercizio di pensiero critico, lo sviluppo di padronanze e di conoscenze, lo sviluppo di un spirito di lavoro collaborativo in team.</li> </ol>
<p data-bbox="236 1216 507 1249"><b>Note e suggerimenti</b></p>	<p data-bbox="619 1216 1447 1406">La check-list è di natura generica ma consente ai tutor di prepararsi in anticipo al loro compito di sostenere i tirocinanti nello sviluppo di un livello ottimale di apprendimento durante l'esperienza di tirocinio. La check-list consente ai tutor anche di autovalutare la propria attività.</p>
<p data-bbox="331 1442 411 1476"><b>Scopi</b></p>	<ol data-bbox="619 1442 1447 1715" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="619 1442 1447 1509">1. Consentire ai tutor di prepararsi ad offrire il servizio migliore ai propri tirocinanti.</li> <li data-bbox="619 1520 1447 1588">2. Consentire ai tutor di fornire ai tirocinanti un supporto basato su evidenze.</li> <li data-bbox="619 1599 1447 1715">3. Consentire di guidare i tirocinanti a coltivare un terreno fertile per lo sviluppo di competenze imprenditoriali durante l'esperienza di tirocinio.</li> </ol>
<p data-bbox="220 1749 523 1783"><b>Competenze implicate</b></p>	<p data-bbox="619 1738 1447 1805">Auto-valutazione, attività orientate all'obiettivo, lavoro in team.</p>
<p data-bbox="331 1827 411 1861"><b>Fonti</b></p>	<p data-bbox="619 1816 810 1850">William (2006).</p>

<b>26. Autovalutazione per i tirocinanti</b>	
<b>Attori</b>	Tirocinanti
<b>Periodo</b>	Durante il tirocinio
<b>Implementazione</b> 	<p>I seguenti sono elementi che possono essere utilizzati dai tirocinanti stessi durante il tirocinio:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. sollecitare informazioni sull'azienda (storia, struttura, organizzazione ecc.);</li> <li>2. adattarsi alle regole dell'azienda;</li> <li>3. riuscire a conoscere le persone chiave dell'azienda e individuare le persone dalle quali si può imparare.</li> <li>4. Acting according to the rule and regulation the company.</li> <li>5. Prepare and conduct pre-practice and post-practice conference with tutors and mentors.</li> <li>6. Willing to act as per the recommendation from mentor.</li> <li>7. Committing to and being able to demonstrate self-directed learning/practice.</li> </ol>
<b>Note e suggerimenti</b>	La lista può essere più articolata a seconda della specifica natura dell'ambito lavorativo e delle discipline implicate.
<b>Scopi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promuovere autovalutazione.</li> <li>• Mettere i tirocinanti in grado di monitorare i loro stessi progressi.</li> <li>• Informarli riguardo al loro ruolo e alla loro responsabilità.</li> </ul>
<b>Competenze implicate</b>	Autovalutazione, attività/apprendimento autodiretti, apprendimento orientato agli obiettivi.
<b>Fonti</b>	Wiliam (2006)

<b>27. Incontro al termine di un'esperienza di tirocinio</b>	
<b>Attori</b>	Tutor dell'ente di formazione e tutor aziendali
<b>Periodo</b>	Durante e dopo il tirocinio

<p style="text-align: center;"><b>Implementazione</b></p> 	<p>Come l'incontro per l'avvio dell'esperienza di tirocinio, un incontro di riflessione per i tirocinanti è necessario dopo la realizzazione di ciascun compito significativo. È importante per monitorare se i tirocinanti hanno mobilitato in modo competente le conoscenze e le abilità richieste dai vari compiti. Per questo l'incontro deve essere focalizzato sulla valutazione del progetto, soprattutto dei ponti concordati nell'incontro di avvio (scheda n. 2). I seguenti punti rappresentano i passaggi da considerare nell'incontro di chiusura di ciascuna fase del tirocinio:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Chiedi ai tirocinanti di spiegare in generale la pratica sperimentata.</li> <li>2. Chiedi loro di spiegare che cosa è andato bene (i punti di forza della pratica).</li> <li>3. Chiedi loro di segnalare ciò che è invece andato storto e chiede di essere migliorato in futuro.</li> <li>4. Chiedi loro di suggerire che cosa ritengono andrebbe migliorato.</li> <li>5. Aggiungi la tua visione ma cerca di enfatizzare prima di tutto i punti di forza, poi i punti che sono andati meno bene e poi i suggerimenti per migliorare. Facendo così non dimenticare di riprendere i punti segnalati dai tirocinanti stessi. Tu puoi approvare o meno le evidenze e le argomentazioni da loro portate ma è bene che le riprendi e le consideri attentamente.</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Note e suggerimenti</b></p>	<p>È utile seguire la scala del feedback (scheda n. 19) per te stesso e quando chiedi ai tirocinanti di narrare la loro esperienza. Gli stimoli positivi generano reazioni positive.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Scopi</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorare la pratica dei tirocinanti e il suo sviluppo.</li> <li>• Facilitare l'autoregolazione dei tirocinanti.</li> <li>• Supportare nello sviluppo di competenze di pensiero critico.</li> <li>• autovalutazione.</li> </ul>

---

<b>Competenze implicate</b>	autovalutazione, pensiero critico, apprendimento autoregolato.
<b>Fonti</b>	Showers, & Joyce, 1996.

## BIBLIOGRAFIA

1. Abma, T.A. (2003). Learning by telling: Storytelling workshop as an organizational learning intervention. In *Management Learning*, 34/2, 221-240.
2. Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge Massachussets: Harvard University Press.
3. Bellamio, D. (2008). *La costruzione di un Project Work*. Bologna: Regione Emilia-Romagna. In: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9QnEntrB5UgJ:sociale.regione.emilia-romagna.it/infanzia-adolescenza/temi/formazione-e-qualificazione/formazione/corso-di-alta-formazione-per-assistenti-sociali/documenti/presentazione-project-work/at\\_download/file/Presentazione%2520project%2520work.pdf+%&cd=3&hl=it&ct=clnk&gl=it](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9QnEntrB5UgJ:sociale.regione.emilia-romagna.it/infanzia-adolescenza/temi/formazione-e-qualificazione/formazione/corso-di-alta-formazione-per-assistenti-sociali/documenti/presentazione-project-work/at_download/file/Presentazione%2520project%2520work.pdf+%&cd=3&hl=it&ct=clnk&gl=it) (maggio 2017).
4. Brinckmann, J., Grichnik, D., & Kapsa, D. (2010). Should entrepreneurs plan or just storm the castle? A meta-analysis on contextual factors impacting the business planning–performance relationship in small firms. *Journal of Business Venturing*, 25, 24–40. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.10.007> (maggio 2017).
5. Carayannis, E.G., Evans, D., & Hanson, M. (2003). A cross-cultural learning strategy for entrepreneurship education: outline of key concepts and lessons learned from a comparative study of entrepreneurship students in France and the US. *Technovation*, 23(9), 757-771.
6. Chwolka, A., & Raith, M. G. (2012). The value of business planning before start-up: A decision-theoretical perspective. *Journal of Business Venturing*, 27, 385–399. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusvent.2011.01.002> (maggio 2017).
7. Cook-Sather A. & Clarke B. (2009). *Learning from the student's perspective. A sourcebook for effective teaching*. Boulder (CO): Paradigm Publisher.
8. Cox, D., & Hoover, J. (2002). *Seize the day: Seven steps to achieving the extraordinary in an ordinary world*. Franklin Lake (NJ): Career Press.
9. Davidsson, P., & Honig, B. (2003). The role of social and human capital among nascent entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 18, 301–331. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-9026\(02\)00097-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-9026(02)00097-6) (Maggio 2017).
10. Edwards-Schachter, M., García-Granero, A., Sánchez-Barrioluengo, M., Quesada-Pineda, H., & Amara, N. (2015). Disentangling competences: Interrelationships on creativity, innovation and entrepreneurship. *Thinking Skills and Creativity*, 16, 27-39.
11. Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better Learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
12. Gillies, R. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54.

13. Gonzalez, C. (2011). Extending research on “conceptions of teaching “: commonalities and differences in recent investigations. *Teaching in Higher Education*, 16(1). doi: 10.1080/13562517.2010.507302.
14. Gross Davis B. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
15. Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1988). *Career guidance and counseling throughout the lifespan: Systematic approaches* (2nd ed.), Glenview, IL: Scott-Foresman.
16. Hiltunen, E. (2007). *The futures window. A medium for presenting visual weak signals to trigger employees’ futures thinking in organizations*. Helsinki: Helsinki School of Economics. In: <http://epub.lib.aalto.fi/pdf/wp/w423.pdf> (May 2017).
17. Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices. A theory on vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
18. Inenter (2012). *Improving the placements and internships from academia to enterprises*. In [http://eacea.ec.europa.eu/LLp/project\\_reports/documents/erasmus/multilateral\\_actions\\_2\\_010/ECUE/eras\\_ecue\\_509962\\_fr.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/LLp/project_reports/documents/erasmus/multilateral_actions_2_010/ECUE/eras_ecue_509962_fr.pdf) (May 2017).
19. Karlsson, T., & Honig, B. (2009). Judging a business by its cover: An institutional perspective on new ventures and the business plan. *Journal of Business Venturing*, 24, 27–45. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusvent.2007.10.003> (May 2017).
20. Katri, S. (2013). *Käyttäjäkertomusten kerääminen erityistä tukea tarvitsevilta loppukäyttäjiltä Learning Café - menetelmän avulla*. Tampere: Tampere University of Applied Sciences. In: [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/61267/Saukko\\_Katri.pdf?sequence=1&isAllOwed=y](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/61267/Saukko_Katri.pdf?sequence=1&isAllOwed=y) (May 2017).
21. Knemeyer, A. M., & Murphy, P. R. (2002). Logistics internships: Employer and student perspectives. *International Journal of Physical Distribution and Logistics Management*, 32, 135-152.
22. Kuratko, D. F. (2012). *Entrepreneurship: Theory, process, and practice*. Sydney, Australia: Thomson South-Western.
23. Kyndt, E., & Baert H. (2015). Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 13-25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.002>.
24. Lans, T., Bergevoet, R., Mulder, M., & Van Woerkum, C. (2005). Identification and measurement of competencies of entrepreneurs in agribusiness. In M. Batterink, R. Cijssouw, M. Ehrenhard, H. Moonen, & P. Terlouw (Eds.), *Selected papers from the 8th Ph.D. conference on business economics, management and organization science* (pp. 81–95). Enschede: PREBEM/NOBEM.
25. Lans, T., Hulsink, W., Baert, H., & Mulder, M. (2008). Entrepreneurship education and training in a small business context: Insights from the competence-based-approach. *Journal of Enterprising Culture*, 16, 1–21.

26. Levanto, I. (2009). *Sustainability Learning Café Method*. In <https://www.slideshare.net/forteip/sustainabilityworkshop-learning-cafe-method> (maggio 2017).
27. Loretto, P. (2016). *List of the Top Skills Employers Want*. In <https://www.thebalance.com/top-skills-employers-want-1986757> (Maggio 2017).
28. Luomi-Messerer, K. (2009) (ed.). Using the VQTS Model for Mobility and Permeability. Results of Lifelong Learning project. *VQTS II*. 3S, Vienna.
29. Man, T. W. Y., Lau, T., & Chan, K. F. (2002). The competitiveness of small and medium enterprises. A conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of Business Venturing*, 17, 123–142. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-9026\(00\)00058-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-9026(00)00058-6) (Maggio 2017).
30. Markman, G. D., & Baron, R. A. (2003). Person–entrepreneurship fit: Why some people are more successful than others. *Human Resource Management Review*, 13, 281–301. [http://dx.doi.org/10.1016/S1053-4822\(03\)00018-4](http://dx.doi.org/10.1016/S1053-4822(03)00018-4) (Maggio 2017).
31. McClelland, D. C. (1987). Characteristics of successful entrepreneurs. *The Journal of Creative Behavior*, 21, 219–233.
32. Narayanan, V. K., Olk, P. M., & Fukami, C. V. (2010). Determinants of internship effectiveness: An exploratory model. *Academy of Management Learning & Education*, 9, 61-80.
33. Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, Vol. 31, No. 2, 199-218.
34. Scales, P. (2008). *Teaching In The Lifelong Learning Sector*. Maidenhead: Open University Press.
35. Schmitt-Rodermund, E. (2004). Pathways to successful entrepreneurship: Parenting, personality, early entrepreneurial competence, and interests. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 498-518.
36. Schön, D.A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York: Basic Books.
37. Showers, B. & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Improving Professional Practice*, 53, 6 (12-16).
38. Staatliches Schulamt Augsburg - Arbeitskreis Kompetenzorientierter Deutschunterricht (2013), *Methodenbox*. In: [www.schulamt.augsburg.de/](http://www.schulamt.augsburg.de/) (Maggio 2017).
39. Tacconi, G. (2014). La didattica nella Formazione Professionale Iniziale e l'esigenza di tenere insieme operatività e riflessività. In D. Nicoli (ed.). *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale* (pp. 177-201). Soveria Mannelli (Catanzaro): Rubbettino.
40. The Ohio State University at Newark and Central Ohio Technical College (2011). *How to Conduct a Successful Internship Experience*. In [http://www.cotc.edu/Life/Documents/internship\\_student\\_handbook.pdf](http://www.cotc.edu/Life/Documents/internship_student_handbook.pdf) (Maggio 2017).
41. Volery, T., Mueller, S., & von Siemens, B. (2015). Entrepreneur ambidexterity: A study of entrepreneur behaviors and competencies in growth oriented small and medium-sized

- enterprises. *International Small Business Journal*, 33, 109–129. <http://dx.doi.org/10.1177/0266242613484777> (maggio 2017).
42. Vopel, W. K. (2012). *Handbuch für Gruppenleiter: Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele (Lebendiges Lernen und Lehren)*. Salzhausen: iskopress.
43. Wagener, S., Gorgievski, M., & Rijsdijk, S. (2010). Businessman or host? Individual differences between entrepreneurs and small business owners in the hospitality industry. *The Service Industries Journal*, 30, 1513–1527. <http://dx.doi.org/10.1080/02642060802624324> (May 2017).
44. Wiliam, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3-4), 283-289.
45. Yu Siang, T. & Interaction Design Foundation (2017). *5 Stages in the Design Thinking Process*. In: <https://www.interaction-design.org/literature/article/5-stages-in-the-design-thinking-process> (maggio 2017).