

## **Verso un modello di *self-directed career management*: una proposta di tirocinio digitale**

### **Toward a model of self-directed career management: a digital internship proposal**

GIOVANNA DEL GOBBO, DANIELA FRISON, MARTA PELLEGRINI<sup>1</sup>

*The paper describes a digital internship proposal - Internship-ON - designed and tested at the University of Florence during the lockdown phase and addressed to master students of the educational area. The formative device is mainly guided by the constructs of self-directed guidance, self-directed learning, and career management and methodologically inspired by work-related learning methods and strategies. The paper presents phases and the main tools proposed as well as results from a first survey of participants' perception of effectiveness and functionality. Based on this first experience, research insights emerged toward a self-direct career management model to support students' management of personal career development.*

**KEYWORDS:** SELF-DIRECTED GUIDANCE; SELF-DIRECTED CAREER MANAGEMENT; WORK-RELATED LEARNING; DIGITAL INTERNSHIP; PROFESSIONAL IDENTITY

## **1. Introduzione**

È ormai consolidato il riconoscimento del ruolo che il tirocinio svolge nella formazione universitaria per lo sviluppo di competenze professionali trasversali e specifiche<sup>2</sup> e la rilevanza dell'esperienza è resa evidente anche dalla crescente attenzione per i tirocini internazionali<sup>3</sup>. I livelli di integrazione con il curriculum sottolineano la complementarità attribuita alla formazione nel luogo di lavoro quale setting espanso di apprendimento<sup>4</sup> e nel contempo spazio di riflessione<sup>5</sup> per la costruzione di una identità professionale capace di generare apprendimento attraverso le transizioni verso il mondo del lavoro<sup>6</sup>. La non linearità della transizione verso il mondo del lavoro è infatti una condizione che caratterizza gli scenari attuali<sup>7</sup>: sono plurime le transizioni che un laureato vive nel passaggio dal sistema della formazione al mondo del lavoro e spesso le transizioni connotano l'intera vita lavorativa, con rischi di disorientamento in assenza di capacità di gestione del personale sviluppo professionale e in assenza di identità professionali ben definite come può accadere per le professioni dell'educazione e della formazione<sup>8</sup>.

In questo quadro assumono rilevanza, in una prospettiva pedagogica, categorie di analisi come il *career management*: pensiamo al costrutto di *career* indicato da Watts come «individual's lifelong progression in learning and in work»<sup>9</sup>, ma anche dalla Patton che evidenzia la componente dinamica e la componente 'attiva' del *career development* considerando lo sviluppo di carriera come «process of managing learning and work over the lifespan»<sup>10</sup>. Si tratta di definizioni che correlano 'vita' e 'carriera' e implicano chiaramente il bisogno che sia riconosciuto il ruolo attivo dell'individuo nel «prendere in mano»<sup>11</sup> il proprio sviluppo di carriera. Sempre sottolineava, già nei primi anni Duemila, che siamo nell'era del:

do-it-yourself career management, where individuals are being challenged to play a greater role in constructing their own career development. Workers are encouraged to act as free agents, developing personal enterprises and marketing personal skills<sup>12</sup>.

Questa considerazione della dimensione di *self-directed learning paths*, resa ancor più urgente e necessaria date le condizioni attuali del mondo del lavoro, apparentemente sembrerebbe assumere concretezza solo dopo la laurea, quando si evidenzia quel passaggio di 'potere', richiamato da Harvey<sup>13</sup>, relativo alla gestione del processo di apprendimento, che ricade direttamente sul protagonista dell'esperienza senza più mediazioni. Si tratta di un 'passaggio' che richiede la reale capacità da parte del laureato nell'orchestrare<sup>14</sup> le proprie risorse e attivare il potenziale di cui dispone, tuttavia al momento della conclusione della 'carriera universitaria' è considerato quasi scontato che questa possa automaticamente trasformarsi in 'carriera professionale'. Ci si aspetta che il laureato sappia gestire e ricondurre in un processo di *career development*<sup>15</sup> qualità personali, capacità individuali, capacità di apprendere, esperienze di vita e di lavoro, conoscenze e abilità sviluppate nel corso degli anni di studio, coniugando il tutto con le proprie aspettative. Tutti fattori e componenti di un processo di apprendimento che determina la personale capacità di *employability*<sup>16</sup>, ma che ancora non trova spazi formalizzati di accompagnamento durante il percorso di studi e, tantomeno, è sottoposto a valutazione e riflessione in forma integrata e sistematica.

Fin dall'integrazione del tirocinio nella formazione universitaria, è stata riconosciuta la sua valenza formativa e professionalizzante in grado di integrare la dimensione soggettiva dei vissuti e quella oggettiva delle esperienze<sup>17</sup>. In questa prospettiva, è stato qui considerato anche come dispositivo di *lifelong guidance* capace di «supporting the development of professional identity and learning career management skills»<sup>18</sup>.

È in questo quadro che è maturata l'idea di trasformare un dispositivo di *self-directed guidance*<sup>19</sup>, ideato e sviluppato ai fini dell'orientamento universitario, in un dispositivo con valore di tirocinio curriculare *online* con una forte componente di auto-

apprendimento<sup>20</sup> dedicato agli studenti dei Corsi di Laurea Magistrale LM50 e LM57&85 dell'Università di Firenze. Ne è scaturita un'ipotesi di un modello formativo alla cui base sono i principi del *work-related learning* ai fini della costruzione di competenze di *employability*, in una prospettiva di *self-directed career management*. Seguendo un approccio di *practice-informed research*<sup>21</sup> il percorso è stato progettato e realizzato per accompagnare gli studenti nel recuperare dimensioni plurime di apprendimento per la definizione di una identità professionale capace di intrecciare dinamicamente personali propensioni e prefigurazioni professionali generate da esperienze di vita, conoscenze e competenze sviluppate nel percorso formativo di primo livello, esplorazioni del mondo del lavoro condotte individualmente o all'interno del curricolo formativo.

È stato così implementato il percorso denominato «Tirocinio-ON» nel periodo compreso tra maggio 2020 e novembre 2020, in due distinte edizioni, ciascuna della durata di 8 settimane. Hanno partecipato e completato il percorso oltre 250 studenti, di questi 144 hanno risposto al questionario conclusivo di valutazione. Le attività sono state svolte su piattaforma Moodle a seguito della necessaria riconfigurazione del tirocinio in fase di sospensione delle attività didattiche in presenza nella situazione di emergenza sanitaria. L'azione, secondo una progettazione adeguata ad una erogazione a distanza, ha messo in valore strategie e strumenti elaborati e già sperimentati in presenza<sup>22</sup>. Tirocinio-ON rappresenta una prima applicazione di un dispositivo di accompagnamento alla costruzione di capacità di *career management* per una identità professionale nell'area delle professioni *no teaching*<sup>23</sup>, necessariamente dinamica e aperta verso una pluralità di contesti e di ruoli coerenti con il livello di formazione. Particolare attenzione è stata posta nell'accompagnare studenti e studentesse nella messa a punto di un piano di sviluppo coerente con i *learning* di laurea magistrale\*.

---

\* I riferimenti per la definizione dei learning outcomes dell'esperienza sono stati individuati nella Scheda SUA dei CdLM e soprattutto nel Framework degli obiettivi formativi finali definiti dalla ricerca Tecod Pedagogia (<https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>), con opportune declinazioni mirate al secondo livello di formazione universitaria (L. Fabbri, F. Torlone (a cura di), *Education professionals' training in relation to learning objectives and learning outcomes. Sharing tests*, «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», XXVIII, 3, (2018).

## 2. Background teorico e metodologico

Tradizionalmente i modelli di identità professionale, all'interno di un ambito professionale, costituiscono un fattore di qualificazione per i 'professionisti' in quanto favoriscono l'identità attraverso forme di autorappresentazione comune. Costituiscono il punto di riferimento di un immaginario collettivo, ne storicizzano le tipologie indicando, in questo quadro, anche le linee per la formazione in ingresso. Per lungo tempo, un individuo è stato considerato un professionista per aver completato i livelli di formazione considerati necessari, aver acquisito le certificazioni previste, aver interiorizzato le norme della professione<sup>24</sup>. La situazione attuale del mondo del lavoro e le ricerche ad esso correlate hanno, tuttavia, messo in evidenza quanto sia riduttivo considerare la professionalità (e la conseguente occupazione) prevalentemente *education-based*<sup>25</sup>. Nel caso specifico delle professioni educative, l'identità professionale appare oggi caratterizzata da una forte dinamicità e strettamente correlata ad alcuni fattori: l'affermarsi di esigenze sociali in costante trasformazione e definizione, la presenza di servizi legati all'emergere di nuovi bisogni, lo sviluppo del settore del Privato Sociale come ambito principale di domanda di professionalità educative e di offerta di servizi educativi e formativi, il mercato potenziale nell'impresa privata nell'area della formazione continua e dello *human resources management*, la mancanza di una classificazione riconosciuta<sup>26</sup>. L'ampliamento degli spazi di intervento sta determinando un conseguente mutamento delle professioni educative e formative: sempre di più si va affermando un'idea di professionalità aperta, flessibile e in grado di rispondere alle esigenze dei diversi contesti. In una famiglia professionale dai contorni aperti, senza una univoca definizione di ruoli, aree di attività, competenze e percorsi formativi, è ampia la varietà di unità professionali richieste dal mercato del lavoro dell'educazione e della formazione: la domanda di professionisti specializzati nella ideazione, progettazione, gestione e valutazione delle attività e servizi educativi non formali, della formazione professionale e continua dei giovani e degli adulti, oppure nell'erogazione di uno specifico servizio formativo (il career guidance, il team building, il coaching, ecc.). è in aumento. Questo implica da una parte una robusta capacità di gestione della propria employability per renderla sostenibile nel tempo<sup>27</sup> e nei diversi contesti e dunque implica un rafforzamento coerente della *self-perceived employability*<sup>28</sup> che può essere favorita dalla conoscenza delle molteplici possibilità e opportunità occupazionali. In tal senso, piuttosto che guardare all'identità professionale come ad uno stato da raggiungere e consolidare attraverso la formazione e le esperienze lavorative, nella progettazione e implementazione di Tirocinio-ON è stata ritenuta pertinente una definizione dell'identità come costruzione dinamica, coerente con il concetto di *career development* determinata da fattori soggettivi, contestuali e

influenzata dalle interazioni interpersonali, riconoscendo all'individuo il ruolo di agente nel processo di creazione della propria immagine di sé professionale<sup>29</sup>. A partire dallo sviluppo di una consapevolezza critica dei processi educativi (informali e non formali) che sono alla base della personale prefigurazione del lavoro e della correlazione tra tali prefigurazioni e la percezione delle personali propensioni<sup>30</sup>, il percorso ha inteso valorizzare le potenzialità formative del *work-related learning*, caratteristiche del tirocinio, individuando strategie di esposizione/esplorazione del mondo del lavoro sostenibili nella particolare situazione di apprendimento in modalità e-learning, garantendo comunque un'esperienza "mediata", attraverso video e testimonianza, di una pluralità di contesti lavorativi.

In questo ambito rintracciamo così, soprattutto a livello internazionale, strategie *blended* definite di *virtual* o *simulated work-integrated learning*<sup>31</sup> o *digital workplace learning*<sup>32</sup> in cui studenti, docenti e referenti aziendali sono coinvolti in una comunità di apprendimento digitale, mediata dalle ICT. L'obiettivo principale di tali proposte, che hanno visto un'importante implementazione proprio nella fase di *lockdown* e interruzione delle attività didattiche e di tirocinio in presenza, è di offrire agli studenti opportunità di *work-related learning* de-situate, che rimandino autenticamente ai contesti e alle sfide professionali enfatizzandone il potenziale educativo e di apprendimento, seppure a distanza. Se la dimensione *digital* del *work-related learning* rimanda ad interazioni virtuali che intercalano momenti più o meno ampi di lavoro sul campo, nel corso del 2020 e dell'emergenza epidemiologica si sono diffuse pratiche e sperimentazioni, i cui esiti sono via via in pubblicazione, più circoscritte, di *virtual internship* ossia di tirocini svolti interamente a distanza. Esemplicativo è il lavoro di Bisland, Nagy e Smith (2020) che, con riferimento alle professioni del settore turistico e alberghiero, enfatizzano la centralità di «innovative virtual elements of the program served to prepare students for real placements, and also to develop their self-agency to experience learning in placements distant from the education provider»<sup>33</sup> guidati dalla premessa che *campuses can close, but learning must continue*<sup>34</sup>. Altrettanto significativa risulta la sistematizzazione elaborata dal Center for Research on College-Workforce Transitions della University of Wisconsin-Madison<sup>35</sup>. Gli autori, mediante un'analisi della letteratura, hanno rintracciato i termini adottati con riferimento a pratiche che potremmo ampiamente definire di 'tirocinio a distanza' descritte di volta in volta come: *computer-mediated internship*<sup>36</sup>, *e-internship* o *virtual internship*<sup>37</sup>, o ancora, accezione più datata, *remote internship*<sup>38</sup>. Gli elementi caratterizzanti di tali esperienze rimandano a: esperienze di apprendimento strutturate che si svolgono in ambienti immersivi; esperienze sul campo che prevedono un'interazione tirocinante-tutor aziendale esclusivamente o prevalentemente a distanza; elaborazione di compiti

*work-related* che vengono però realizzati online; simulazioni *problem-based*, online, che consentono al tirocinante il coinvolgimento in scenari e problemi autentici e realistici. Proprio con riferimento a modelli e pratiche di *work-related learning*, recenti revisioni della letteratura a carattere sistematico\*\* forniscono indicazioni utili per un'efficace progettazione e attuazione di attività in ambito universitario, anche in modalità e-learning. I risultati di questi studi sono alla base della progettazione di Tirocinio-ON. Una recente meta-analisi sull'efficacia di modalità e-learning in ambito universitario ha sintetizzato 45 studi di natura sperimentale comparando didattica online o blended con didattica in presenza<sup>39</sup>. Dai risultati emerge che la didattica *online* o *blended* produca in media risultati di apprendimento più elevati rispetto alla didattica in presenza (ES = +0.20,  $p < .001$ ). Di particolare interesse per compiere scelte consapevoli nella progettazione di Tirocinio-ON sono state le puntuali indicazioni didattiche fornite dalla meta-analisi. Dai risultati emerge come momenti di lavoro individuale e a piccoli gruppi siano funzionali all'apprendimento con un'alternanza di momenti di introduzione espositiva da parte del docente svolti sia in sincrono che in asincrono (ES = +0.39). Alcune indicazioni, inoltre, risultano essere di promettente efficacia secondo gli autori della meta-analisi, seppur da confermare con ulteriori ricerche data la mancanza di significatività statistica delle differenze. Tali aspetti sono stati inclusi nella progettazione di Tirocinio-ON: (i) esercitazioni ed attività pratiche miste a momenti espositivi; (ii) l'intera durata del corso superiore a un mese per una maggiore efficacia in termini di apprendimento degli studenti; (iii) la presenza continuativa dello stesso docente o tutor. Un'ulteriore *systematic review* del 2019 mostra come attività di *digital collaborative learning* siano efficaci rispetto alla tradizionale modalità in presenza per migliorare le conoscenze e abilità degli studenti universitari e la loro capacità di *self-direction*<sup>40</sup>. A questo proposito il coaching da parte di un tutor durante un percorso di apprendimento strutturato – come un corso per la realizzazione di un prodotto finale o di un e-portfolio – risulta essere una delle modalità più efficaci per sviluppare la capacità di *self-directed learning* degli studenti<sup>41</sup>. Dai risultati degli studi inclusi nella revisione sistematica emerge come feedback strutturati e frequenti producano un miglioramento delle capacità riflessive e di autoregolazione del processo di apprendimento. Gli autori indicano pertanto di includere sessioni di coaching all'interno di interventi formativi volti a facilitare lo sviluppo di competenze di *self-direction*.

---

\*\* La *systematic review* è un metodo di secondo livello volto a integrare i risultati di studi empirici, qualitativi e quantitativi, su un determinato argomento. Le caratteristiche chiave di una *systematic review* sono la sistematicità, la trasparenza e la replicabilità del processo. Un particolare tipo di *systematic review*, la meta-analisi, include solo studi correlazionali o sperimentali e integra i risultati statisticamente sintetizzando un valore di effetto chiamato effect size (ES). Per approfondimenti si rimanda a H. Cooper, L. V. Hedges, L. V., J. C. Valentine, (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis*, Russell Sage Foundation, New York 2019.

### **3. Il dispositivo di accompagnamento Tirocinio-ON: Accompagnare la Costruzione dell'Identità Professionale**

Con riferimento alle possibili strategie di *digital work-related learning*, è stata recentemente condotta a livello nazionale una ricognizione delle reazioni degli Atenei italiani all'interruzione dei tirocini curriculari in fase di *lockdown*<sup>42</sup>. È stato rilevato come, a circa sei settimane dal primo stop alle attività didattiche collegato al Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) 4 marzo 2020, su 62 Atenei, solo 5 avessero tempestivamente attivato modalità alternative per il completamento delle ore mancanti alla conclusione del tirocinio, sostituendolo con modalità a distanza progettate ad hoc. Tali modalità sono state indubbiamente sollecitate dall'urgenza di garantire a studenti e studentesse l'acquisizione dei Crediti Formativi Universitari (CFU) necessari a concludere il percorso in vista dell'acquisizione del titolo di Laurea nella sessione estiva 2020. Dalla rilevazione è emerso come esse si siano declinate in: laboratori su piattaforme online organizzati dal servizio tirocinio del Corso di Studio (CdS) o da servizi centrali quali Placement o Orientamento; redazione di un progetto che approfondisse il focus del tirocinio, a completamento del monte ore previsto; relazione aggiuntiva a carattere per lo più metacognitivo e riflessivo; infine, conversione dei tirocini esterni, svolti presso servizi e aziende, in tirocini svolti internamente all'università. Pur nei limiti dell'esplorazione condotta, che ha indagato esclusivamente le iniziative promosse a livello centrale, tralasciando dunque eventuali strategie adottate direttamente dalle Scuole o dai singoli CdS e rese disponibili nelle settimane subito successive alla sospensione, sono dunque emerse possibili strategie alternative al tirocinio in situ. Laboratori online e costruzione di progetti e piani di sviluppo professionale, progettati e condotti secondo un approccio *self-directed* potrebbero in effetti configurarsi come dispositivi di accompagnamento sostenibili e adeguatamente flessibili per assicurare la triangolazione docente, docente tutor, tutor aziendale aprendo piste di sviluppo e di ricerca in vista di una possibile implementazione e messa a regime post-emergenza sanitaria.

A riguardo, *Tirocinio-ON: Accompagnare la Costruzione dell'Identità Professionale*, la proposta attivata nell'ambito dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione degli Adulti e Scienze Pedagogiche e in Dirigenza scolastica e Pedagogia clinica dell'Università di Firenze, può essere annoverata tra i *laboratori online* sopra menzionati. Va evidenziato, peraltro, che anche a livello centrale l'Ateneo fiorentino era rientrato tra le 5 università sopra indicate, attivatesi in tempi molto rapidi per fronteggiare le criticità imposte dalla pandemia. Già da aprile 2020 aveva infatti reso fruibile alla popolazione studentesca fiorentina, in modalità completamente a distanza, un percorso erogato dalla Piattaforma Orientamento e Job Placement inizialmente progettato in modalità *blended* e inserito

tra le principali strategie di completamento dei tirocini rimasti inconclusi a causa dell'epidemia<sup>43</sup>. *Tirocinio-ON* si è invece rivolto specificamente ai futuri professionisti dell'educazione degli adulti, della formazione continua e del coordinamento dei servizi educativi rispondendo alle linee teoriche e metodologiche proprie di un dispositivo di accompagnamento alla costruzione della propria identità professionale<sup>44</sup>. L'offerta del percorso formativo ha infatti perseguito l'obiettivo di sollecitare e accompagnare studenti e studentesse di area educativa e formativa nell'esplorazione degli sbocchi professionali del CdS e nell'elaborazione di un vero e proprio piano di sviluppo personale e professionale.

Il dispositivo è stato così strutturato in quattro moduli al contempo orientativi e formativi erogati su piattaforma Moodle e così articolati:

- Modulo 1. Sviluppare la propria identità professionale: riflettere su propensioni e prefigurazioni professionali;
- Modulo 2. Facilitare i processi educativi e formativi: riflettere sugli sbocchi professionali;
- Modulo 3. Gestire le organizzazioni educative e formative: osservare la cultura organizzativa;
- Modulo 4. Costruire un piano di sviluppo personale e professionale.

Ogni modulo prevedeva la medesima struttura, articolata in tre momenti: (i) una video-presentazione degli obiettivi del modulo e degli strumenti in esso proposti, con riferimento al background teorico e metodologico che ne ha orientato la progettazione; (ii) da due a tre esercitazioni individuali sul tema del modulo mediante diverse funzioni della piattaforma Moodle (tool lezione, workshop, compito); (iii) sessioni sincrone di coaching orientativo, gestite da un tutor esperto. Le sessioni di coaching sono state calendarizzate all'incirca a metà della finestra temporale prevista per ciascun modulo e previste online in piccoli gruppi. Totalmente facoltative, hanno previsto una prima parte dedicata alle domande degli studenti e una seconda parte dedicata alla discussione e riflessione di gruppo sul tema del modulo. In questo modo venivano favorite relazioni di scambio di esperienze, condivisione e confronto su progetti professionali e piani di azione<sup>45</sup>. Il *coaching* orientativo, oltre a garantire comunque una relazione tra i partecipanti nella fase di distanziamento e didattica a distanza, ha scandito tempi e modalità di svolgimento delle attività, unendo alla riflessione individuale sollecitata da *Tirocinio-ON*, l'opportunità di una riflessione collettiva. Gli studenti hanno avuto così la possibilità di confronto nel processo di esplicitazione<sup>46</sup> del proprio piano di sviluppo personale e professionale. Il paragrafo successivo presenta più dettagliatamente moduli e attività proposte.

## 4. Processi e strumenti orientativi e work-related

Tra le molteplici attività proposte, si ritiene di voler accordare particolare attenzione ad alcuni strumenti progettati ad hoc o adeguatamente riformulati per perseguire gli obiettivi formativi di seguito indicati.

### 4.1. *Accompagnare lo sviluppo dell'identità professionale dei futuri professionisti di area educativa e formativa*

Nel primo modulo, la somministrazione di un questionario a scelta multipla con scala Likert ha favorito l'attivazione di un processo riflessivo e meta-riflessivo sulle proprie personali aspettative verso la futura professione. Il questionario – esito di una ricerca esplorativa sequenziale realizzata nell'anno accademico 2018/19 secondo l'approccio della grounded theory a cui hanno preso parte studenti del secondo e terzo anno del CdS-L19 dell'Università di Firenze<sup>47</sup> – è suddiviso in tre sezioni: la prima sezione è volta ad incoraggiare la riflessione sui fattori chiave che possono aver influenzato la scelta del percorso universitario intrapreso (esperienze, aspirazioni, attitudini personali, motivazione); la seconda sezione offre la possibilità di riflettere sui diversi aspetti costitutivi del corso di laurea (organizzazione, sbocchi occupazionali, ecc.); la terza sezione promuove la riflessione su opportunità di lavoro, contesti e ruoli professionali per iniziare a comprendere il proprio livello di conoscenza del mondo del lavoro e la pertinenza delle proprie prefigurazioni. Il questionario costituisce dunque il primo passo di avvio di un processo che è al contempo di *self-directed guidance* e *self-directed learning* e che vede gli studenti come attori protagonisti del proprio processo di apprendimento e orientamento.

A tale, prima, attivazione fa seguito l'elaborazione di una propria traiettoria formativa e professionale e l'esplicitazione delle connessioni con il percorso universitario scelto e in fase di svolgimento. Come esso si connette al proprio percorso di istruzione e formazione, alla sfera degli interessi extra-scolastici, degli *hobby* e delle passioni, alle eventuali esperienze professionali pregresse o in corso e, infine, ad altri eventi riconosciuti come significativi nello svolgersi del proprio percorso di vita (un viaggio, un evento importante che lo studente voglia condividere)? Si tratta di uno strumento noto nell'ambito dei percorsi di bilancio, riconoscimento e certificazione delle competenze che, tuttavia, non viene qui proposto con l'obiettivo di giungere ad un repertorio organizzato ed esaustivo di dati e informazioni sul soggetto, quanto più di offrire al protagonista della riflessione elementi 'a supporto' di un processo di orientamento continuo, non conclusosi nel momento della scelta universitaria, bensì che si rinnova periodicamente nella scelta dell'organizzazione in cui svolgere un tirocinio, degli eventi

di formazione e approfondimento a cui partecipare, delle opportunità di crescita personale e professionale a cui si intende dare priorità.

#### *4.2. Accompagnare la conoscenza delle organizzazioni educative e formative e degli sbocchi professionali correlati*

Con l'obiettivo di offrire a studenti e studentesse una panoramica sulle organizzazioni educative e formative a cui potranno candidarsi per una futura esperienza di stage o di inserimento professionale, il team di progetto, che ha coordinato e realizzato l'allestimento dei moduli, ha coinvolto responsabili di servizi e coordinatori nella realizzazione di videointerviste privilegiando un approccio *problem-based*. I video sono stati realizzati con la finalità di restituire a studenti e studentesse veri e propri *scenari* immersivi, orientati a sollecitare un processo di conoscenza e familiarizzazione con casi e problemi che il lavoro educativo sottopone allo sguardo competente del professionista dell'educazione e della formazione. Una progettazione ispirata al *case-based teaching*<sup>48</sup> ha sostenuto la messa a punto di un modello di *case-based guidance*, adeguatamente ridisegnato per rispettare le misure di contenimento della diffusione del virus da Sars-Cov-2 ma comunque volto a garantire l'incontro, seppur virtuale, con *practitioner* e contesti professionali. Accanto alle videointerviste, il modello originario di *Business Model Canvas* introdotto da Osterwalder e Pigneur<sup>49</sup> è stato ridisegnato e personalizzato con l'obiettivo di facilitare nei partecipanti la messa a fuoco della multidimensionalità del lavoro educativo e formativo. Alcune domande, tipiche del *Canvas* e opportunamente riviste, hanno costituito una traccia per organizzare informazioni e dati raccolti attraverso le testimonianze video: come futuro/a professionista di area educativa e formativa, a quali target potrei rivolgermi? Con quali altre figure professionali potrò collaborare? Di quali conoscenze e competenze dovrò prioritariamente dotarmi? La proposta del *Business Model Canvas* ha perseguito dunque due diversi obiettivi: il primo di sintesi, il secondo di carattere progettuale. Va ricordato che Tirocinio-ON è stato miratamente progettato e articolato in moduli pensati per una fruizione autonoma e autodiretta che ha permesso a studenti e studentesse del percorso di laurea magistrale di entrare in contatto, seppur mediato, come sopra esplicitato, con i contesti professionali. Tramite il *Canvas* è stato così possibile organizzare, sintetizzare e sistematizzare informazioni, casi, scenari offerti dalle videointerviste (quali valori guidano il lavoro del professionista dell'educazione e della formazione? A quali problemi-bisogni risponde? Dove opera? Quali attività svolge? Ecc.) ampliando la visione sui futuri professionali possibili. Oltre a favorire un processo di sintesi, il *Canvas* ha dunque contribuito ed incoraggiato quel processo di prefigurazione e progettazione professionale che già il questionario aveva inteso avviare e che risulta pienamente coerente con l'approccio *self-directed* adottato da Tirocinio-ON e che

Knowles<sup>50</sup> vedeva fortemente legato al desiderio dei *learner* di crescere, al bisogno di conoscere aspetti specifici e profondi del loro ambito di interesse e alla curiosità. Più recentemente Brookfield<sup>51</sup> ricordava come il «Self-Directed Learning is learning in which decisions around what to learn, how to learn it, and how to decide if one has learned something well enough are all in the hands of learners». Il *Canvas* risponde dunque all'esigenza di offrire a studenti e studentesse, nel corso dello sviluppo dei moduli, strumenti per 'fare il punto', il cui *output* in una proposta autodiretta fornisca l'input per uno step di riflessione successivo.

In questa direzione, l'amplificarsi della riflessione sul proprio futuro professionale è sollecitato dalla proposta di definizione dei propri obiettivi di apprendimento e di sviluppo professionale a partire da un'analisi profonda ed accurata dei contesti organizzativi proposti e del loro potenziale educativo e di apprendimento<sup>52</sup>. Nonostante molti studi contraddicano una visione del contesto professionale come *learning environment*, giungendo ad affermare che non sempre esso risulti favorevole all'apprendimento del lavoro o che possa addirittura ostacolarlo<sup>53</sup>, la dimensione orientativa e *self-directed* promossa da Tirocinio-ON ha inteso accompagnare studenti e studentesse a prendere consapevolezza del potenziale formativo dei luoghi di lavoro<sup>54</sup> per andare verso una scelta consapevole delle organizzazioni in cui svolgere futuri stage o prime esperienze professionali. Il contesto organizzativo che ruolo può rivestire nel processo di apprendimento e di formazione alla professione? Quali conoscenze e competenze è possibile apprendere e mobilitare in un determinato servizio e contesto professionale? L'ampliamento delle possibili piste professionali esemplificate dalle testimonianze video, accanto al processo di analisi della multidimensionalità della professione educativa, si ipotizza possano condurre a scelte mirate e consapevoli che non rispondano a meri criteri di 'adempimento' dei CFU di tirocinio previsti dal Corso di Studi, ma si inseriscano in un piano di sviluppo personale e professionale.

#### 4.3. *Accompagnare la costruzione di un Piano di Sviluppo Personale e Professionale*

Video-interviste, elaborazione del *Canvas* e scenari hanno così accompagnato studenti e studentesse verso la realizzazione di un *Personal/Professional Development Plan* (PDP), strumento introdotto alla fine degli anni Novanta in UK, promotore di processi di attivazione e responsabilizzazione degli studenti rispetto al loro percorso di apprendimento<sup>55</sup>. Negli ultimi anni, l'adozione del PDP si è fortemente ampliata. I contesti che hanno inteso valorizzarne la proposta sono oggi molteplici, dalla scuola secondaria ai contesti professionali, dai servizi per l'orientamento alle agenzie di formazione e consulenza. Il PDP ha assunto formati digitali volti ad accompagnare l'identificazione di obiettivi personali, professionali, di sviluppo e soprattutto a mettere a fuoco le strategie più idonee per raggiungerli. Come ricorda Pastore<sup>56</sup>, l'obiettivo del

PDP è migliorare nei soggetti la capacità di comprendere come stanno apprendendo e insieme di rivedere e pianificare consapevolmente gli step successivi della propria formazione. Il processo attivato da Tirocinio-ON giunge, mediante il PDP, alla formalizzazione di un vero e proprio *action plan*: «Quali tappe intravedi nel tuo percorso di sviluppo personale e professionale? A quale profilo professionali ambisci? In quale tipologia di servizio vorresti inserirti professionalmente? A quale organizzazione vorresti candidarti per tirocinio o inserimento professionale? Quali tappe possono aiutarti a raggiungere il tuo obiettivo?».

## 5. Valutazione della percezione dei partecipanti su efficacia e funzionalità

A seguito della partecipazione a Tirocinio-ON è stato somministrato un questionario ai corsisti con lo scopo di raccogliere informazioni sulla percezione di efficacia e funzionalità della proposta formativa per il proprio percorso di sviluppo professionale. Poiché Tirocinio-ON è stato progettato e attuato durante l'emergenza COVID-19, l'obiettivo di questa rilevazione è stata inoltre quella di riflettere criticamente rispetto all'esperienza compiuta e introdurre miglioramenti per le successive edizioni del corso. Il questionario quali-quantitativo è stato sviluppato e somministrato al termine del quarto modulo di attività. Le seguenti domande di ricerca hanno guidato la costruzione dello strumento e l'analisi dei dati raccolti:

- Quanto, secondo i corsisti, il percorso di tirocinio erogato online è stato efficace?
- Quanto, secondo i corsisti, il percorso di tirocinio erogato online è stato funzionale in termini di contenuti e materiale fornito, tempi e supporto tramite coaching orientativo?
- Quali sono, secondo i corsisti, gli elementi da migliorare?

### 5.1. Strumento e somministrazione

Il questionario è costituito da 23 item afferenti a quattro sezioni:

1. *Anagrafica* (6 item) – item a risposta chiusa riguardanti informazioni utili a conoscere i corsisti, quali il corso di studi, l'anno di corso, la precedente esperienza di tirocinio;
2. *Percezione di efficacia* del percorso (5 item) – item su scala Likert a cui attribuire un punteggio da 1 a 5 secondo il livello di accordo con le affermazioni presentate, allo scopo di misurare la validità della proposta per il percorso di sviluppo professionale degli studenti e l'entrata nel mondo del lavoro;
3. *Percezione della funzionalità del percorso* (9 item) – item su scala Likert a cui attribuire un punteggio da 1 a 5 per conoscere la percezione degli studenti

riguardo l'adeguatezza e la funzionalità di specifici elementi del corso, quali i contenuti, il materiale e i tempi. Due domande aperte sono state dedicate a commenti liberi e suggerimenti da parte dei corsisti per il miglioramento di Tirocinio-ON;

4. *Utilità del coaching* (3 item) – una domanda a risposta chiusa e due domande a risposta aperta per comprendere quanto le sessioni di coaching orientativo siano state utili per orientare la realizzazione dei compiti e riflettere sulle attività svolte.

La scala Likert utilizzata nella Sezione 2 e nella Sezione 3 del questionario è composta da cinque punti, con l'estremo più basso che corrisponde a 'per niente' e l'estremo più alto a 'pienamente'. Per la seconda sezione del questionario la scala misurava il livello di accordo, per la terza sezione misurava invece il livello di soddisfazione. Le risposte alle domande aperte sono inizialmente state codificate mediante etichette per ciascun segmento informativo, in seguito le etichette sono state classificate in categorie in modo da poter calcolare la frequenza di risposte per categoria.

La somministrazione è avvenuta tramite la piattaforma Moodle al termine delle attività di Tirocinio-ON, lasciando ai partecipanti cinque giorni di tempo per il suo completamento. La partecipazione al questionario era necessaria per la conclusione e il riconoscimento del corso.

Su 147 corsisti, che hanno concluso tutti i moduli di Tirocinio-ON, 144 hanno completato il questionario di gradimento; di questi 41 hanno svolto la prima edizione del corso e 103 la seconda. Secondo i dati anagrafici richiesti dal questionario, il 79.9% dei partecipanti frequentava il CdS LM-50 e il restante 20.1% il CdS LM-57/85. Quasi metà dei corsisti (50.7%) frequentava il primo anno di corso al momento dello svolgimento di Tirocinio-ON, il 42.4% il secondo anno, mentre una bassa percentuale di studenti (6.9%) era fuori corso. Pochi studenti (9%) hanno dichiarato di aver avuto precedenti esperienze di tirocinio in presenza in contesti educativi o formativi. Inoltre, 30.6% studenti hanno espresso l'intenzione di svolgere attività di tirocinio in presenza quando la situazione sanitaria lo renderà nuovamente possibile (Tabella 1).

			n (%)
<b>Corsi di studio</b>			
LM-50			73 (79.9)
LM-57&85			115 (20.1)
<b>Anno di corso</b>			
Primo			73 (50.7)
Secondo			61(42.4)
Terzo			10 (6.9)
<b>Precedenti</b>	<b>esperienze</b>	<b>di</b>	13 (9.0)

<b>tirocinio</b>	
<b>Intenzione di svolgere il tirocinio</b>	44 (30.6)

Tabella 1. Informazioni anagrafiche dei partecipanti.

## 6. Risultati

Di seguito sono presentati i dati del questionario suddivisi per area di interesse, ovvero discutendo i risultati sulla base della sezione di riferimento. Sono inoltre presentate le risposte alle domande qualitative riguardanti le osservazioni e i suggerimenti di miglioramento.

### 6.1. Percezione di efficacia del percorso

La prima sezione del questionario era costituita da quesiti su scala Likert per misurare la percezione di efficacia della proposta formativa per il futuro sviluppo professionale degli studenti e l'ingresso nel mondo del lavoro. Il corso, infatti, come spiegato nella prima parte di questo lavoro, nasce dalla necessità di sostituire momentaneamente il tirocinio in presenza svolto in contesti educativi e formativi, fornendo dunque l'opportunità ai corsisti di relazionarsi con persone e ambienti che caratterizzano il contesto lavorativo attraverso diversi dispositivi e strumenti di Moodle (video di ambienti, interviste, etc.). Studenti e studentesse erano chiamati ad esprimere quanto ritenevano valido il percorso effettuato per riflettere sulla necessità di saper gestire il proprio percorso di sviluppo professionale, sulle proprie propensioni e prefigurazioni professionali e sugli sbocchi lavorativi del CdS. Inoltre, è stato chiesto ai corsisti quanto Tirocinio-ON sia stato utile per conoscere più in profondità organizzazioni e servizi educativi e formativi del territorio.

Dalle risposte dei partecipanti emerge come il corso sia riuscito a sollecitare la riflessione sulla necessità di saper gestire il proprio percorso di sviluppo professionale. Come mostrano i dati in Tabella 2, infatti, l'86.1% dei corsisti sono d'accordo o pienamente d'accordo nel ritenere che il corso abbia supportato questo tipo di riflessione. Inoltre, per quasi la totalità dei corsisti (91.6%), Tirocinio-ON ha supportato la riflessione sulle proprie propensioni e prefigurazioni professionali e sugli sbocchi professionali (93.7%). Questo dato consente di comprendere il bisogno degli studenti di riflettere sulle figure professionali dell'educatore e del coordinatore di servizi e di conoscere le possibili posizioni lavorative a cui aspirare al conseguimento della laurea. Un altro elemento rilevante emerso dalle risposte all'ultimo quesito della Sezione 2 è come un percorso a distanza sia riuscito, attraverso il coinvolgimento di figure professionali che operano sul territorio, a far conoscere le organizzazioni e i servizi educativi senza la presenza fisica nei contesti. L'84% dei partecipanti, infatti, sostiene

che Tirocinio-ON abbia migliorato la conoscenza delle realtà educative. Ciò potrebbe significare che la presentazione dei contesti lavorativi mediata da video, interviste, fotografie possa essere una valida proposta – oltre la situazione pandemica – da affiancare all’usuale tirocinio diretto nelle organizzazioni.

Infine, per quanto riguarda l’utilità generale del corso per la propria formazione personale e professionale, l’85.4% dei partecipanti dichiarano che il percorso è stato valido.

<b>Riflettere sulla necessità di gestire il percorso di sviluppo professionale</b>	<b>n (%)</b>	<b>Riflettere sulle propensioni e prefigurazioni professionali</b>	<b>n (%)</b>
1 Per niente d’accordo	0 (0)	1 Per niente d’accordo	0 (0)
2	2 (1.4)	2	2 (1.4)
3	18 (12.5)	3	10 (6.9)
4	73 (50.7)	4	68 (47.2)
5 Pienamente d’accordo	51 (35.4)	5 Pienamente d’accordo	64 (44.4)

  

<b>Riflettere sugli sbocchi professionali</b>	<b>n (%)</b>	<b>Conoscere organizzazioni e servizi</b>	<b>n (%)</b>	<b>Utilità per la propria formazione</b>	<b>n (%)</b>
1 Per niente	0 (0)	1 Per niente	0 (0)	1 Per niente	0 (0)
2	1 (0.7)	2	9 (6.3)	2	4 (2.8)
3	8 (5.6)	3	14 (9.7)	3	17 (11.8)
4	48 (33.3)	4	64 (44.4)	4	67 (46.5)
5 Pienamente	87 (60.4)	5 Pienamente	57 (39.6)	5 Pienamente	56 (38.9)

Tabella 2. Percezione degli studenti rispetto alla validità della proposta per il proprio sviluppo professionale.

## 6.2. Percezione della funzionalità del percorso

La Sezione 3 del questionario era volta a raccogliere informazioni, mediante scala Likert, su aspetti specifici di Tirocinio-ON, quali l’impostazione generale del corso, i contenuti, il materiale, i tempi e il carico di lavoro. Un’attenzione particolare durante il percorso è stata rivolta a momenti di autovalutazione degli studenti, due item del questionario in questa sezione erano pertanto focalizzati sulla funzionalità e sulla coerenza di questa modalità.

Come si può osservare dalle risposte fornite, i partecipanti si dichiarano soddisfatti rispetto alla funzionalità di tutti gli elementi specifici del corso (Tabella 3). Si nota che l’organizzazione complessiva e l’impostazione del corso sono stati particolarmente apprezzati (risposte 4 e 5 per organizzazione: 89.6%; risposte 4 e 5 per impostazione: 81.3%), aspetto che induce a riflettere sull’importanza di una progettazione ragionata e

coerente dei corsi erogati online. Tale modalità, infatti, richiede al docente una considerevole capacità di organizzazione delle attività e un consistente impegno in termini di risorse temporali dedicato alla programmazione iniziale rispetto alla didattica in presenza, come numerose ricerche in questo ambito evidenziano<sup>57</sup>.

<b>Impostazione (articolazione in tempi, scansione delle lezioni)</b>		<b>n (%)</b>	<b>Organizzazione complessiva</b>		<b>n (%)</b>
1 Per niente soddisfatto		0 (0)	1 Per niente soddisfatto		0 (0)
2		4 (2.8)	2		2 (1.4)
3		23 (16.0)	3		13 (9.0)
4		73 (50.7)	4		63 (43.8)
5 Pienamente soddisfatto		44 (30.6)	5 Pienamente soddisfatto		66 (45.8)
<b>Contenuti</b>	<b>n (%)</b>	<b>Materiale fornito</b>	<b>n (%)</b>	<b>Tempi e carico di lavoro</b>	<b>n (%)</b>
1 Per niente	0 (0)	1 Per niente	1 (0.7)	1 Per niente	1 (0.7)
2	4 (2.8)	2	5 (3.5)	2	4 (2.8)
3	22 (15.3)	3	17 (11.8)	3	26 (18.1)
4	68 (47.2)	4	61 (42.4)	4	55 (38.2)
5 Pienamente	50 (34.7)	5 Pienamente	50 (41.7)	5 Pienamente	58 (40.3)

Tabella 3. Livello di gradimento degli studenti rispetto ad alcuni elementi del corso.

Per quanto riguarda i momenti di autovalutazione, un'alta percentuale di corsisti (79.3%) ha trovato coerenza fra i risultati di apprendimento indicati dai docenti all'inizio del corso e l'effettivo percorso svolto. Inoltre, le attività di autovalutazione sono state utili, secondo l'86.2% dei partecipanti, per apprendere a riflettere sui propri bisogni formativi per costruire il proprio piano di sviluppo professionale.

<b>Coerenza tra i risultati di apprendimento indicati e il percorso svolto</b>	<b>n (%)</b>	<b>Autovalutazione utile ad apprendere a riflettere sui propri bisogni e sul proprio percorso di apprendimento</b>	<b>n (%)</b>
1 Per niente	0 (0)	1 Per niente	0 (0)
2	0 (0)	2	0 (0)
3	27 (18.8)	3	20 (13.9)
4	81 (56.3)	4	62 (43.1)
5 Pienamente	36 (25.0)	5 Pienamente	62 (43.1)

Tabella 4. Percezione dei corsisti sulle attività di autovalutazione.

Gli studenti sono stati inoltre interpellati tramite due quesiti aperti e facoltativi rispetto a che cosa ha funzionato nel corso e che cosa invece potrebbe essere migliorato. Un totale di 25 studenti ha risposto alla domanda aperta sugli elementi positivi del corso e ha espresso un particolare apprezzamento per il valore della proposta rispetto al proprio futuro professionale (17), l'organizzazione del corso e dei contenuti (6), la gestione dei tempi e del carico di lavoro (3). Gli studenti riportano ad esempio: "Complessivamente ritengo che le attività siano state molto ben strutturate, progressive ed interessanti per la riflessione sulla costruzione professionale"; "Credo che il percorso sia stato organizzato in maniera corretta, rispettando delle tempistiche abbastanza buone per il carico di lavoro richiesto". Alla seconda domanda sui possibili aspetti migliorativi hanno risposto 14 corsisti: 3 studenti ritengono che sarebbe opportuno inserire interviste, video e altro materiale di realtà lavorative che si trovano oltre il territorio regionale; 3 studenti esprimono l'inadeguatezza del tempo a disposizione e/o la necessità di ridurre il carico di lavoro ;3 studenti hanno segnalato la necessità di consegne più chiare per alcune attività. Fra i suggerimenti emergono inoltre: inserire più attività pratiche (1 studente); focalizzare il percorso più sul ruolo del coordinatore di cooperative piuttosto che sull'educatore (1 studente: "meno attività sulla figura di educatore più su coordinatore"); far proseguire questo tipo di accompagnamento anche dopo l'emergenza COVID-19 nel corso del tirocinio diretto (1 studente: "far proseguire il corso anche dopo la pandemia come accompagnamento").

### *6.3. Utilità del coaching orientativo*

L'ultima parte del questionario andava a verificare la partecipazione al coaching orientativo e la sua utilità per il completamento del percorso. Più di due terzi dei corsisti (n = 101; 70%) non ha partecipato alle sessioni sincrone di coaching mentre il restante 30% (n = 43) ha preso parte ad almeno una sessione. Due domande aperte distinte sono state rivolte a coloro che hanno o non hanno partecipato al coaching, l'interesse era infatti comprendere da una parte l'utilità di queste sessioni, dall'altra le motivazioni della mancata partecipazione. Su 101 studenti che non hanno partecipato al coaching, 46 hanno dichiarato che non hanno potuto essere presenti per motivi lavorativi, 10 per mancanza di tempo o per motivi personali, 9 per incompatibilità con altre lezioni universitarie obbligatorie o sessioni di esame, infine, 7 studenti non lo hanno ritenuto necessario perché le informazioni fornite su Moodle erano chiare per svolgere le attività in autonomia. Fra coloro che hanno partecipato, 34 studenti ritengono il coaching utile per svolgere e completare le attività. In particolare emergono come elementi di positività: poter ricevere chiarimenti sulle attività da svolgere (18 studenti) e poter riflettere insieme ai colleghi e al tutor su aspetti emersi durante le esercitazioni (9 studenti). Alcuni commenti degli studenti sono: "ritengo il coaching fondamentale per la

riuscita del corso, perché permette un confronto e quindi di chiarire dubbi e perplessità”; “è stato interessante riflettere su ciò che avevamo affrontato da soli nei vari moduli. Ha rappresentato un'occasione per porre questioni che non erano completamente chiare”; “utili per riflettere, interagire e avere un confronto”.

## 7. Discussione e conclusione

Tirocinio-ON, nato come risposta ad una situazione emergenziale, ha offerto l'opportunità di definire e applicare un dispositivo formativo che ha dimostrato buone potenzialità nel coniugare istanze di orientamento, esperienza del mondo del lavoro e preparazione della transizione, sollecitando un atteggiamento pro-attivo degli studenti, con l'obiettivo di aumentare la loro consapevolezza relativamente al proprio ruolo e responsabilità nella costruzione di un'identità professionale aperta e sviluppare le loro capacità di autogestione e autoregolazione nel processo di *career development*.

Si possono rintracciare due livelli di analisi e sviluppo dell'esperienza realizzata:

- un primo livello è relativo all'intervento e riguarda la messa a punto di uno strumento di *self-directed and work-related guidance*, da integrare al curricolo;
- un secondo livello interessa il piano della ricerca sui fattori, soggettivi e contestuali, che possono caratterizzare azioni educative potenzialmente ostacolanti o facilitanti per la costruzione di una identità professionale durante il corso di studi, in grado di favorire successive ed efficaci transizioni verso il lavoro.

Rispetto al primo livello, la prima fase di applicazione ha richiesto di monitorare e valutare la funzionalità del dispositivo e la percezione di efficacia da parte degli studenti rispetto agli obiettivi ipotizzati.

La sperimentazione di Tirocinio-ON e gli esiti della rilevazione qui presentati offrono stimoli e innescano riflessioni utili alla messa a sistema di un modello post-pandemia che metta in valore i risultati raccolti in fase di emergenza sanitaria. Come evidenziato, emerge come la proposta, seppur a distanza, abbia consentito a studenti e studentesse di conoscere organizzazioni e servizi educativi del territorio, nonostante l'impossibilità di “andare sul campo” e come abbia promosso la riflessione sulla necessità di saper condurre consapevolmente il proprio percorso di sviluppo professionale. Tirocinio-ON, in quanto proposta basata su un approccio *self-directed* con obiettivi orientativi e di sviluppo dell'identità professionale, potrebbe configurarsi come una fase chiave propedeutica all'esperienza nel contesto professionale e alla relazione diretta con gli scenari e i problemi che il campo fornisce. Ne emergono dunque riflessioni in merito alla collocazione temporale: quando è preferibile che uno studente intraprenda un percorso “preparatorio” come quello offerto da Tirocinio-ON? La sperimentazione, in fase di *lockdown*, ha coinvolto prevalentemente studenti ormai in dirittura d'arrivo del percorso universitario, prossimi alla laurea, che hanno beneficiato dei moduli per completare

formalmente il loro tirocinio e ottenere i CFU correlati. Gli esiti presentati lasciano tuttavia intravedere le potenzialità orientative e formative che Tirocinio-ON potrebbe esprimere pienamente all'avvio del percorso magistrale, nella fase di scelta della tipologia di organizzazione in cui svolgere il tirocinio, accompagnando una scelta ponderata, consapevole e soprattutto inserita in un progetto di sviluppo. In questa prima sperimentazione sono stati raccolti dati sulla percezione degli studenti riguardo all'efficacia del percorso effettuato utili soprattutto a un miglioramento della proposta didattica e formativa. Si ritiene necessaria la somministrazione di strumenti utili a misurare le conoscenze e le competenze acquisite dagli studenti durante il percorso. Tuttavia già il questionario somministrato ha consentito di rilevare la percezione degli studenti rispetto all'utilità del percorso ai fini di una maggiore consapevolezza degli sbocchi occupazionali e dei loro orientamenti di carriera\*\*\*.

La sperimentazione pare inoltre amplificare le potenzialità orientative del tirocinio. Se quest'ultimo, nella sua versione tradizionale, sul campo, presso una unica organizzazione, attiva un processo di convergenza intorno alla messa a fuoco di un particolare profilo professionale, dei suoi task e delle competenze che è chiamato a sviluppare e mobilitare nel contesto in cui opera, Tirocinio-ON pare invece favorire una fase di divergenza e apertura verso le molteplici traiettorie professionali percorribili. Tale apertura pare nuovamente confermare quanto sopra esplicitato in merito alla dimensione orientativa e preparatoria di un'esperienza di *virtual internship* come quella proposta.

Sulla base dei risultati, sembrerebbero emergere elementi che in parte confermano alcuni assunti già presenti in letteratura e in parte potrebbero portare alla definizione di teorie interpretative dei processi di costruzione dell'identità professionale nell'area delle professioni educative e formative, in uno scenario in rapida trasformazione.

Saranno necessarie, in una seconda fase applicativa del modello, rilevazioni mirate finalizzate a verificare se e quanto l'azione educativa realizzata consente realmente di:

- sviluppare la consapevolezza dell'opportunità di acquisire capacità di gestione del progetto professionale durante la formazione, senza procrastinare questa assunzione di responsabilità verso il proprio futuro professionale nella fase finale e di uscita dall'università;
- riflettere sui fattori che sostengono i livelli di coerenza del progetto professionale stesso, rispetto al programma di studi e rispetto alle personali aspettative ed esperienze di vita, assumendo le possibili implicazioni di un progetto professionale

---

\*\*\* Solo per citarne alcune: "Mi è stato molto utile per capire il ruolo che vorrò ricoprire nel mio futuro lavorativo"; "Mi è stata utile per la mia formazione personale ma soprattutto professionale, mi ha aiutata a capire quali sono gli sbocchi lavorativi e verso quali di essi sono più orientata"; "ci ha permesso di conoscere davvero le realtà professionali dove potremmo lavorare".

esito non di scelta intenzionale, quanto piuttosto di fattori casuali e /o di scelta per esclusione;

- maturare capacità di resilienza e revisione critica nei casi di indebolimento della cosiddetta *entry-level identity* a seguito di aspettative non soddisfatte dal programma accademico o percezione dello scarto tra teorie e pratiche lavorative, richiedendo l'attivazione di meccanismi di ridefinizione del progetto professionale;
- anticipare la fase di disorientamento post-laurea al fine di disporre di capacità di gestione positiva e costruttiva delle transizioni, riconducendole all'interno di un progetto di sviluppo professionale.

GIOVANNA DEL GOBBO, DANIELA FRISON, MARTA PELLEGRINI  
*University of Florence*

<sup>1</sup> Il presente contributo, frutto della collaborazione delle tre autrici, è così suddiviso: Giovanna Del Gobbo ha redatto i paragrafi: 1, 2, 7; Daniela Frison ha redatto i paragrafi: 3, 4; Marta Pellegrini ha redatto i paragrafi: 5 e 6.

<sup>2</sup> G. Rosas, V. Corbanese, *Developing quality traineeships for young people*, ILO, Turin 2017.

<sup>3</sup> E. Giannopoulou, T. Toulas, P. Kaldis et al., *Assessment of the traineeship importance for the higher education institutions (HEIS)*. «Proceedings of INTED2020» 2-4 March 2020, Valencia, Spain (2020), pp. 2328-2337.

<sup>4</sup> C. Melacarne, S. Bonometti, *Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento*. «Educational Reflective Practices», II, (2014), pp. 147-167.

<sup>5</sup> S. Bonometti, *Il tirocinio come esperienza di riflessività*. «Prospettiva», III, (2013), pp. 49-58.

<sup>6</sup> V. Boffo, G. Gioli, *Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. Il progetto PRIN EMP&Co.*, «MeTis», VII, 1, (2017).

<sup>7</sup> P. Federighi, *The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences*. «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», XXVIII, 3, (2018), pp. 19-36.

<sup>8</sup> P. Federighi, *Margini di autonomia relativa delle Università, mercato della formazione e mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione*. «Nuova Secondaria», 10, (2020), pp. 67-79.

P. Federighi, *Chi sono i professionisti dell'educazione e della formazione. La classificazione come presupposto dell'identità e della mobilità*. «Quaderni di Economia del Lavoro» (in press).

<sup>9</sup> A.G. Watts, *Career education for young people: Rationale and provision in the UK and other European countries*. «International Journal of Educational and Vocational Guidance», I, 2, (2001), p. 211.

<sup>10</sup> W. Patton, *Career education: What we know, what we need to know*. «Australian Journal of Career Development», XX, (2001), p. 14.

<sup>11</sup> M. McMahon, W. Patton, P. Tatham, *Managing life, learning and work in the 21st Century*. Subiaco, Miles Morgan Australia, 2003, p. 4.

<sup>12</sup> W. Patton, *A postmodern approach to career education: What does it look like?*. «Perspectives in Education», XXIII, 2, (2005), pp. 22.

<sup>13</sup> L. Harvey, *An employability performance indicator?*. «Perspectives», IV, 4, (2000), pp. 105-109.

<sup>14</sup> M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.

<sup>15</sup> M. L. Savickas, *Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century*. «Journal of Counseling & Development», XC, 1, (2012), pp.13-19.

D. Blustein, *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2013.

J. Yates, *A meta-theoretical framework for career practitioners*. «Indian Journal of Career and Livelihood Planning», V, 1, (2016), pp.15-25.

<sup>16</sup> V. Boffo, *Employability and transitions: Fostering the future of young adult graduates*. In V. Boffo, M. Fedeli (a cura di), «Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions», Firenze University Press, Firenze 2018, pp. 117-127.

<sup>17</sup> Il tirocinio formativo universitario come leva strategica per la promozione delle competenze, *Formazione, Lavoro, Persona*, V, 15, (2015); C. Melacarne, *Supporting informal learning in higher education internships*. In V. Boffo, M. Fedeli (a cura di), «Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions», Firenze University Press, Firenze 2018, pp. 51-63; A. Perucca (ed.), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Armando Editore, Roma 2005; O. Scandella, *Tutorship e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

<sup>18</sup> T. B. Borbély-Pecze, J. Hutchinson, *Work-based learning and lifelong guidance policies*, University of Derby, Derby 2014, p. 18.

<sup>19</sup> P. Federighi, G. Del Gobbo, D. Frison, *A Micro-traineeship model to encourage self-directed guidance in higher education for lifelong learning professionals*. In «Adult Education in Global Times. An International Research Conference», University of British Columbia (2020), pp. 191-197.

<sup>20</sup> P. Federighi, G. Del Gobbo, D. Frison, *A Micro-traineeship model to encourage self-directed guidance in higher education for lifelong learning professionals*. In «Adult Education in Global Times. An International Research Conference», University of British Columbia (2020), pp. 191-197.

- <sup>21</sup> P. Chynoweth, *Practice-informed research: an alternative paradigm for scholastic enquiry in the built environment*, «Property Management», XXXI, 5, (2013), pp. 435-452.
- <sup>22</sup> P. Federighi, G. Del Gobbo, D. Frison, *Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. Il POT come esperienza di ricerca-intervento collaborativa e trasformativa tra Università e Scuola Secondaria di secondo grado*. «Educational Reflective Practices» (in press).
- <sup>23</sup> P. Federighi, *Margini di autonomia relativa delle Università, mercato della formazione e mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione*, «Nuova Secondaria», 10, (2020), pp. 67-79.
- <sup>24</sup> H.L. Wilensky, *The Professionalization of Everyone?*. «American Journal of Sociology», LXX, 2, (1964), pp. 137-158.
- <sup>25</sup> H. Ibarra, *Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation*, «Administrative Science Quarterly», XXXIV, 4, pp. 764-791.
- <sup>26</sup> G. Del Gobbo, *I professionisti dell'educazione alla sostenibilità ambientale*, «Quaderni di Economia del Lavoro», (in press).
- G. Galeotti, *Educazione degli adulti e innovazione sociale. Il contributo delle professioni educative e formative alla costruzione di un'Europa resiliente*. «Quaderni di Economia del Lavoro», (in press).
- D. Frison, *Fuori aula: contesti, ruoli e interlocutori dei professionisti della formazione 2020*. «Quaderni di Economia del lavoro», (in press).
- P. Federighi, *Chi sono i professionisti dell'educazione e della formazione. La classificazione come presupposto dell'identità e della mobilità*. «Quaderni di Economia del Lavoro», (in press).
- <sup>27</sup> P. Knight, M. Yorke, *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*, Routledge Falmer, London 2004.
- <sup>28</sup> P. Magnano, G. Santisi, et al. *Self-Perceived Employability and Meaningful Work: The Mediating Role of Courage on Quality of Life*. «Sustainability», XI, 3, (2010), pp. 764-778.
- <sup>29</sup> V. Cohen-Scali, *The influence of family, social, and work socialization on the construction of the professional identity of young adults*, «Journal of Career Development», XXIX, 4, (2003), pp. 237-249.
- H.S. Slay, D.A. Smith, *Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities*, «Human Relations», LXIV, 1, (2011), pp. 85-107.
- A. Brown, J. Bimrose, *Identity Development*. In P.J. Hartung, M.L. Savickas, B.W. Walsh (a cura di), «APA handbook of career intervention, Volume 2: Applications», American Psychological Association, Washington, DC, 2015, pp. 241-254.
- <sup>30</sup> B. Hannover, U. Kessels, *Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why high school students do not like math and science*, «Learning and instruction», XXIV, 1, (2004), pp. 51-67.
- P. M. Niedenthal, N. Cantor, J.F. Kihlstrom, *Prototype matching: A strategy for social decision making*, «Journal Of Personality And Social Psychology», XXXVIII, 3, (1985), pp. 575-584.
- S. L. Quinlan, J. Jaccard, H. Blanton, *A decision theoretic and prototype conceptualisation of possible selves: implications for the prediction of risk behaviour*. «Journal of Personality», LXXIV, 2, (2006), pp. 599-632.
- <sup>31</sup> M. Fong, R. Sims, *e-WIL in student education*, «Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects», VI, 1, (2010), pp. 45-60.
- L. Sheridan, B. Gibbons, O. Price, *Achieving WIL placement and theoretical learning concurrently: an online strategy for Higher Education institutions*, «Journal of University Teaching & Learning Practice», XVI, 3, (2019). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol16/iss3/8>
- <sup>32</sup> A. Littlejohn, A. Margaryan, *Technology-enhanced professional learning*. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (a cura di), «International handbook of research in professional and practice-based learning», Springer, Dordrecht, 2014, pp. 1187-1212.
- <sup>33</sup> C. Bisland, H. Nagy, P. Smith, *Virtual internships and work-integrated learning in hospitality and tourism in a post-COVID-19 world*. «International Journal of Work-Integrated Learning», XXI, 4, (2020), pp. 426.
- <sup>34</sup> H. Nguyen, T. Pham, *Is COVID-19 an opportunity to strengthen online teaching?* University World News, (2020), <https://www.universityworldnews.com/fullsearch.php?mode=search&writer=Thanh+Pham>
- <sup>35</sup> M.T. Hora, B. Vivona, Z. Chen, J. Zhang, M. Thompson, R. Brown, *What do we know about online internships? A review of the academic and practitioner literatures*. Center for Research on College-Workforce Transitions Research Brief #10. University of Wisconsin-Madison (2020).
- <sup>36</sup> L. Bayerlein, D. Jeske, *The potential of computer-mediated internships for higher education*, «International Journal of Educational Management», XXXII, 4, (2018), pp. 526-537.
- <sup>37</sup> D. Jeske, C. Linehan, *Mentoring and skill development in e-internships*, «Journal of Work-Applied Management», XXII, 2, (2020), pp. 245-258.
- <sup>38</sup> A. Lansu, A. Lohr, K.J. van Dorp, *Professional development by e-learning: Examples of effective remote internship models*. Paper presented at the M-2009 23rd ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education, June 9th 2009, Maastricht (NL), (2009).
- <sup>39</sup> B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, M. Baki, *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature*, «Teachers College Record», CXV, 3, (2013), pp. 1-47.
- <sup>40</sup> M. Männistö, K. Mikkonen, H.M. Kuivila, M. Virtanen, H. Kyngäs, M. Kääriäinen, *Digital collaborative learning in nursing education: A systematic review*, «Scandinavian journal of caring sciences», XXXIV, 2, (2020), pp. 280-292.
- <sup>41</sup> J. Beckers, D. Dolmans, J. Van Merriënboer, *e-Portfolios enhancing students' self-directed learning: A systematic review of influencing factors*. «Australasian Journal of Educational Technology», XXXII, 2, (2016), pp. 32-46.
- <sup>42</sup> D. Frison, M. Pellegrini, *Lockdown e Career Learning online: una ricognizione sul territorio nazionale*. «LLL», XVI, (2020), pp. 240-254.
- <sup>43</sup> V. Boffo, D. Frison, *Career Development Learning e strategie a supporto dell'employability all'università. Una proposta di digital work-related learning*. «EPALE Journal», 7-8, (2020), pp. 7-15.
- <sup>44</sup> P. Federighi, *Chi sono i professionisti dell'educazione e della formazione. La classificazione come presupposto dell'identità e della mobilità*. «Quaderni di Economia del Lavoro» (in press).
- <sup>45</sup> H. L. Lu, *Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature*. «Teaching and teacher education», XXVI, 4, (2010), pp. 748-753.
- N. Ma, S. Xin, J.Y. Du, *A peer coaching-based professional development approach to improving the learning participation and learning design skills of inservice teachers*, «Journal of Educational Technology & Society», XXI, 2, (2018), pp. 291-304.
- G. A. Neubert, E. A. McAllister, *Peer coaching in preservice education*, «Teacher Education Quarterly», XX,4, (1993), pp. 77-84.
- <sup>46</sup> P. Vermersch, P. *Descrivere il lavoro: nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Carocci Faber, Roma 2005.
- <sup>47</sup> P. Federighi, G. Del Gobbo, D. Frison, *A Micro-traineeship model to encourage self-directed guidance in higher education for lifelong learning professionals*, in «Adult Education in Global Times. An International Research Conference», University of British Columbia (2020), pp. 191-197.
- <sup>48</sup> M. Prince, R. Felder, *The many faces of inductive teaching and learning*. «Journal of college science teaching», XXXVI, 5, (2007), p. 14.
- <sup>49</sup> A. Osterwalder, Y. Pigneur, *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*, (2010). doi:10.1523/JNEUROSCI.0307-10.2010
- <sup>50</sup> M.S. Knowles, *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, Cambridge Adult Education, 1975.
- <sup>51</sup> S. D. Brookfield, *Powerful techniques for teaching adults*, John Wiley & Sons, 2013, p. 90.

- <sup>52</sup> L. F. Nieuwenhuis, M. Van Woerkom, *Goal rationalities as a framework for evaluating the learning potential of the workplace*, «Human resource development review», VI, 1, (2007), pp. 64-83.
- <sup>53</sup> M.R. Van der Klink, J.N. Streumer, *Effectiveness of on-the-job training*, «Journal of European Industrial Training», XXVI, 2/3/4, (2002), pp. 196-199.
- <sup>54</sup> S. Billett, *Workplace learning: Its potential and limitations*. «Education and Training», XXXVII, 5, (1995), pp. 20-27.
- P. Tynjälä, *Perspectives into learning at the workplace*. «Educational Research Review» III, (2008), pp. 130-154.
- J. N. Wim, F.M.N. Loek, *The Learning Potential of the Workplace*, Brill, Leiden 2009.
- <sup>55</sup> J. A. Moon, *Reflection and employability*, LTSN Generic Centre, York 2004.
- J. Strivens, R. Ward, *An overview of the development of Personal Development Planning (PDP) and e-Portfolio practice in UK higher education*, «Journal of Learning Development in Higher Education», (2010), pp. 1-23.
- <sup>56</sup> S. Pastore, *Shaping experience: strategie didattiche per l'apprendimento riflessivo*. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (a cura di), «Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione», Pensa Multimedia, Lecce 2016, pp. 211-231.
- <sup>57</sup> B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, M. Baki, *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature*, «Teachers College Record», CXV, 3, (2013), pp. 1-47.