



Co-funded by:



Erasmus+

05 UP-SKILLING EUROPE TOOLKITS

MOBILITÀ PER L'APPRENDIMENTO



01 UP-SKILLING EUROPE TOOLKIT

MOBILITÀ PER L'APPRENDIMENTO

UP-SKILLING EUROPE TOOLKITS

TOOLKIT 5: MOBILITÀ PER L'APPRENDIMENTO

WWW.UPSKILLINGEUROPE.EU

Autori

Capitolo 1: Cantiere Giovani

Salvo diversamente specificato, questo lavoro è sotto una licenza [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License](#). È attribuito a Cantiere Giovani.

Capitolo 2: Interactive English Language School and Syllogos Idioktiton Kentron Xenon Glosson Nomou Larissas (SIKXGNL)

Salvo diversamente specificato, questo lavoro è sotto una licenza [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License](#). È attribuito a Interactive English Language School e SIKXGNL.

Capitolo 3: Stowarzyszenie WIOSNA

Salvo diversamente specificato, questo lavoro è sotto una licenza [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License](#). È attribuito a Stowarzyszenie WIOSNA.

Capitolo 4: Cantiere Giovani

Salvo diversamente specificato, questo lavoro è sotto una licenza [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License](#). È attribuito a Cantiere Giovani.

Capitolo 5: Cantiere Giovani

Salvo diversamente specificato, questo lavoro è sotto una licenza [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License](#). È attribuito a Cantiere Giovani.

Gli autori di questo toolkit sono impegnati a rispettare i diritti di proprietà intellettuale di altri, e hanno preso tutti gli sforzi ragionevoli per assicurare che la riproduzione di contenuti (testo, immagini, etc.) in questo toolkit è fatto con il pieno consenso dei titolari dei diritti d'autore e che tutti i titolari di diritti d'autore sono riconosciuti in tali riproduzioni. Se ritenete che il vostro copyright non è stato pienamente rispettato, si prega di contattarci via e-mail all'indirizzo projectmanager@upskillingeurope.eu.

Se avete intenzione di utilizzare parti del contenuto con materiali il cui titolare del copyright non sono gli autori di questo toolkit è vostra responsabilità. Assicuratevi di farlo rispettando i diritti d'autore del titolare originale.

TRADUZIONE: Cantiere Giovani

PROGETTO GRAFICO ED IMPAGINAZIONE: Cantiere Giovani

FOTO COPERTINA: Fotolia.it

Questo progetto è stato finanziato con il sostegno dell'Unione Europea. Questa pubblicazione riflette il punto di vista degli autori, e l'Unione europea non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Website: www.upskillingeurope.eu

Preambolo

Nel 2012, 124,5 milioni di persone (24,8% della popolazione) nell'UE erano a rischio di povertà o di esclusione sociale, rispetto al 24,3% nel 2011 e 23,7% nel 2008 (Eurostat News Release 184 / 2013 - 2013/12/05). In questo contesto, il progetto europeo "Up-skilling Europe" è stato creato per migliorare l'occupabilità degli adulti a rischio di esclusione sociale in Europa attraverso un processo di sviluppo e aggiornamento delle competenze.

Per raggiungere questo obiettivo, sei organizzazioni di sei paesi europei hanno unito le forze per sviluppare materiali didattici su misura per le specifiche esigenze di adulti a rischio di esclusione sociale. Il progetto è stato eseguito da un partenariato intersettoriale guidato dal Comune di Alcalá de Guadaíra - un'autorità pubblica spagnola in collaborazione con: fornitori di educazione degli adulti: Interactive English Language School (Regno Unito) e SIKXGNL (Grecia) - due organizzazioni specializzate nell'insegnamento delle lingue, e Media Partners (Romania) - una società privata specializzata in imprenditoria sociale; organizzazioni del settore sociale: Stowarzyszenie WIOSNA e Cantiere Giovani - due ONG provenienti da Polonia e Italia.

I materiali didattici sviluppati dai partner sono 5 toolkit per fornire gli adulti a rischio di esclusione sociale, con una serie di competenze di base e trasversali per migliorare la loro occupabilità:

- Toolkit 1: Educazione all'Imprenditoria Sociale
- Toolkit 2: ICT training (formazione alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione)
- Toolkit 3: English Teaching (insegnamento della lingua inglese)
- Toolkit 4: Apprendimento Permanente
- Toolkit 5: Mobilità per l'Apprendimento

Il progetto, co-finanziato dall'Unione Europea nell'ambito del programma Erasmus +, è un trampolino di lancio verso una società europea pienamente inclusiva in cui ogni cittadino europeo ha accesso a un'istruzione di alta qualità e di occupazione.

Indice generale

CAPITOLO 01	7
INTRODUZIONE ALLA MOBILITÀ PER L'APPRENDIMENTO	
CAPITOLO 02	19
INTRODUZIONE ALL'APPRENDIMENTO ATTIVO	
CAPITOLO 03	37
LAVORARE CON ADULTI A RISCHIO DI ESCLUSIONE SOCIALE	
CAPITOLO 04	61
METODI, STRUMENTI E MATERIALI	
CAPITOLO 05	121
VALUTAZIONE E RICONOSCIMENTO DI ABILITÀ E COMPETENZE. SKILLPASS.	

CAPITOLO 1

Introduzione alla Mobilità per l'Apprendimento

INTRODUZIONE ALLA MOBILITÀ PER L'APPRENDIMENTO	8
I PASSAGGI PER ORGANIZZARE UNA MOBILITÀ	13
DIVERSI TIPI DI MOBILITÀ	14
STRUTTURA DEL TOOLKIT	15
INTRODUZIONE ALLA MOBILITÀ VIRTUALE	16
BIBLIOGRAFIA E LETTURE CONSIGLIATE	17

Introduzione alla Mobilità per l'Apprendimento

Il dibattito internazionale riguardo la Mobilità per l'Apprendimento (d'ora in avanti "Learning Mobility") è principalmente incentrato su un target group specifico – i giovani – e muove da un preciso assunto, largamente condiviso: La learning mobility è uno dei modi principali in cui gli individui, in particolare i giovani, possono incrementare la loro futura occupabilità, così come la loro crescita personale. Studi confermano che la learning mobility aumenta il capitale umano, dato che gli studenti che vi partecipano accedono a nuovi saperi ed acquisiscono nuove conoscenze linguistiche e competenze interculturali. Inoltre, i datori di lavoro riconoscono ed apprezzano tali benefici. Gli europei che sono mobili da giovani studenti è probabile che lo siano anche come lavoratori più avanti nel loro percorso di vita" (LIBRO VERDE Promuovere la learning mobility dei giovani, Bruxelles 28-289 §Novembre 2011).

Scopo di questo capitolo è cercare di verificare se tali assunti restano veri quando il target group in questione sono coloro – adulti - che soffrono o sono a rischio di esclusione sociale. In più, si cercherà di verificare se l'attuale ampia offerta in termini di learning mobility è accessibile da parte di questo target group e, se no, in che modo essa può essere adattata o mediata da enti terzi al fine di consentire ad adulti a rischio di esclusione sociale di beneficiare di detta offerta.

Una learning mobility è una mobilità transnazionale volta all'acquisizione di nuove abilità e competenze.

Essa fornisce un processo di apprendimento dal doppio volto: da un lato, l'effetto più immediato ed evidente è quello di consentire ai partecipanti di conoscere meglio l'altro (sia esso una persona di un altro paese, l'organizzazione ospitante o la comunità locale). Dall'altro, la learning mobility enfatizza il soggetto stesso di questo processo, il partecipante, aumentando la sua auto-consapevolezza e in ultima istanza lo sviluppo di una coscienza sociale. Prendendo parte a una learning mobility i partecipanti diverranno verosimilmente più aperti e curiosi verso ciò che è diverso dal loro set abituale di usi, tradizioni, comportamenti, attitudini e, in certi casi, sistema di valori. Mettere in discussione questo set, esplorare con curiosità quelli altrui, analizzare entrambi con senso critico e con validi termini di comparazione, sono le basi per una cittadinanza attiva in un contesto europeo.

La learning mobility sfida in primo luogo la zona di comfort dei partecipanti; ciò può rappresentare allo stesso tempo una risorsa e una minaccia.

Difatti, la continua negoziazione tra il "vecchio, conosciuto e sicuro" e il "nuovo", tipico di un'esperienza in un percorso interculturale, può influire positivamente sui partecipanti, nel senso di ampliare la loro zona di comfort iniziale, facendoli sentire a proprio agio e in grado di adattarsi a un più ampio raggio di situazioni rispetto a prima. Questo aspetto è particolarmente interessante quando il target group considerato comprende adulti che soffrono o sono a rischio di esclusione sociale, dato che le loro condizioni socio-economiche influiscono direttamente sulla loro occupabilità, così che questa nuova attitudine ad adattarsi e trovare soluzioni aldilà di un dato e ristretto orizzonte, può rappresentare una risorsa utile per colmare questo gap.

Allo stesso tempo il delicato ruolo delle organizzazioni che affrontano e conducono una learning mobility sta principalmente nel prevenire quegli ostacoli e difficoltà che i modelli di mobilità internazionale, sostanzialmente concepiti per giovani, studenti e operatori nel campo della gioventù, si risolvano in un fallimento per gli adulti a rischio di esclusione sociale, eventualità che può verificarsi se gli stessi non sono forniti degli strumenti, delle risorse e della guida necessaria per far fronte a questi ostacoli.

Le minacce principali che possono minare il successo di una learning mobility sono:

- a. La barriera linguistica
- b. Lo shock culturale

- a. Dato che non sempre, invero quasi mai, è possibile attendersi che i partecipanti abbiano un livello di Inglese sufficientemente buono per comprendere ed essere compresi dai partecianti di altri paesi (anche se è sempre consigliabile prevedere una minima preparazione linguistica prima della partenza), una learning mobility deve prevedere tempi e spazi in cui i partecipanti possano comunicare i propri messaggi in modi alternativi, senza avere la necessità di essere assistiti tutto il tempo da qualcuno che traduca per loro, ma soprattutto devono essere consapevoli che è sempre meglio esprimersi in maniera non del tutto corretta che non esprimersi affatto. Per queste ragioni i momenti formali devono essere ridotti al minimo necessario, in favore di momenti ed attività non formali ed informali
- b. Lanciare i partecipanti in un contesto culturale totalmente nuovo e, ancor peggio, dare per scontato che tutti reagiscano allo stesso modo, e in maniera positiva a tale nuovo contesto, può far sì che i partecipanti soffrano uno shock culturale, mettendosi *sulla difensiva* o chiudendosi, atteggiamento che può compromettere o comunque limitare il raggiungimento degli obiettivi collegati a questa esperienza. Per questo motivo una formazione pre-partenza - sempre auspicabile - dovrebbe prevedere del tempo per approfondire la conoscenza del paese di destinazione, con un focus sul contesto specifico dove le attività avranno luogo (comunità locale, quartiere, vicinato...) Ciò consentirà ai partecipanti di superare sia facili stereotipi che idealizzazioni del posto, così come le banali semplificazioni che possono emergere dal sentito dire o dall'immagine del posto dato dai mass media.

Allo stesso tempo una full immersion in un nuovo set culturale non significa un rigetto completo del background personale dei partecipanti, né una competizione tra le due culture che andranno ad incontrarsi. Durante la mobilità un spazio adeguato dovrebbe essere dedicato allo scambio dei reciproci background culturali. Le classiche azioni come cene etniche e balli popolari sono di sicuro piacevoli, ma rischiano di ridursi a meri momenti folkloristici. Compiti pratici e dibattiti che riguardano argomenti più vicini ai partecipanti possono avere risultati maggiori:

Quali sono i principali problemi di vita quotidiana che il quartiere deve affrontare? Come vengono affrontati dalla comunità locale? Come l'amministrazione locale del mio paese li affronterebbe? Questi temi rappresenterebbero un problema anche nella mia comunità?

Buona prassi : foto reportage della città

Durante una learning mobility in Italia, ad un gruppo di partecipanti provenienti da Spagna, Slovenia, Polonia, Romania e Regno Unito viene chiesto di andare in giro per la città e fare un foto reportage delle barriere architettoniche, dei comportamenti individuali incivili e degli ostacoli in generale che impediscono una fruizione sicura della città a ciclisti e pedoni. Confrontando le foto realizzati dai diversi gruppi, si dà vita ad un dibattito che fornisce diversi spunti di riflessione condivisa e confronto su problemi di interesse comune ai diversi gruppi nazionali e su come tali problemi vengono affrontati nei diversi contesti nazionali:

Cosa è considerato legale/illegale nella mia città/paese? Quale comportamento sarebbe tollerato dai miei concittadinicittadini? Cosa considero inammissibile per una civile convivenza? Perché un ostacolo che ho identificato ripetutamente non è stato considerato allo stesso modo dall'altro gruppo?

Una mobilità di apprendimento è basata, o principalmente basata, sull'educazione non formale e deve includere attività informali.

Se consideriamo la learning mobility come una mobilità transnazionale con il fine di acquisire nuove abilità e competenze, è chiaro che un approccio basato sui contesti di apprendimento formale tradizionali (scuola, laurea, master e dottorato all'interno degli studi universitari, stage, tirocini...) hanno il rischio di escludere del tutto il gruppo target in questione.

In questa cornice, l'educazione non formale sembra meglio adattarsi alle esigenze di coloro che sono a rischio di esclusione sociale, in termini di raggiungimento e coinvolgimento di tale gruppi e motivazione ad intraprendere questo percorso formativo.

[Educazione non formale: "qualsiasi attività educativa organizzata svolta fuori dal sistema formale di istruzione – sia che si svolga in maniera separata che come aspetto principale di un'attività più ampia – che sia rivolta a soggetti bene identificabili e con obiettivi formativi chiaramente definiti" Combs, Posser e Ahmed (1974)]

La Learning Mobility ha un ciclo e deve rispettare precisi step:

1. **Arrivo dei partecipanti:** partecipanti da diversi paesi si incontrano per la prima volta. È cruciale gestire questo momento in modo *light* e informale (considerando ad esempio la stanchezza per il viaggio, il jet-lag...) e con alcuni giochi, per far sentire i partecipanti accolti ed evitare che risentano dello shock culturale di essere scaraventati in un contesto nuovo. È consigliabile altresì una breve riunione sul programma delle attività, per rendere i partecipanti consapevoli dall'inizio di ciò che è stato programmato, sottolineando gli obiettivi di apprendimento e le possibili modalità per raggiungerli. È anche un'occasione per condividere un codice di condotta e delle regole comuni, al fine di plasmare l'ambiente di lavoro secondo le esigenze ed aspettative dei partecipanti.
2. **Inizio delle attività:** in questa fase il gruppo prende forma, la conoscenza reciproca viene approfondita, ed iniziano a costruirsi le dinamiche di gruppo. Giochi di team-building possono aiutare ad incrementare la fiducia interna al gruppo e far sì che ciascuno si faccia carico delle proprie responsabilità per il lavoro e per il successo della mobilità nel suo insieme.
3. **Valutazione di medio termine:** una volta che le attività sono iniziate e le dinamiche di gruppo sono consolidate, è cruciale dedicare del tempo ad una valutazione collettiva, per verificare come stanno procedendo le attività ed apportare modifiche *in itinere* laddove necessario. È importante motivare tutti ad una partecipazione attiva a questi momenti, ed eventualmente sfruttare l'occasione per condividere possibili conflitti insorti tra i partecipanti, ponendoli come oggetto di una discussione allargata di gruppo. Non è obbligatorio risolvere tutti i conflitti, ma è necessario far emergere quelli latenti.
4. **Apprendimento interculturale:** auto-organizzare la vita quotidiana del gruppo, condividere momenti informali, lavorare in gruppi o sottogruppi, sono tutte attività che consentono di acquisire e implementare la conoscenza di altre culture, in una negoziazione continua con persone portatrici di abitudini differenti dalle proprie. Questo passaggio è strettamente correlato a quanto fatto nella preparazione pre-partenza, in cui i partecipanti dovrebbero aver acquisito informazioni sul paese di destinazione, cenni sulla sua storia e cultura, le norme e i valori interiorizzati dal suo tessuto sociale, così come i ruoli e le caratteristiche della comunicazione locale.
5. **Conclusione delle attività, valutazione finale:** è cruciale dare una conclusione ufficiale al ciclo di progetto della mobilità: nei giorni finali il gruppo organizza un evento conclusivo, un'occasione per incontrare la comunità locale e presentare i risultati delle attività. Oltre all'evento finale il gruppo dovrebbe dedicare del tempo ad una valutazione finale: è questa l'occasione per ri-concettualizzare

l'esperienza vissuta, in cui la relazione tra attività svolte e obiettivi formativi vengono chiariti. Il facilitatore aiuta i partecipanti in questa fase nel loro processo di auto-valutazione delle nuove abilità e competenze acquisite.

Raccomandazioni sulla selezione dei partecipanti

Le persone che partecipano a una Learning Mobility accedono a nuove esperienze formative, aperte e accessibili a tutti. Tali esperienze hanno un proprio contenuto specifico, al pari di un corso di Inglese o di Informatica; ma qui non vi è necessità di operare una selezione basata sulle esperienze pregresse o il grado di conoscenza dell'argomento: questo percorso, al contrario, deve essere il più aperto possibile, accessibile anche per coloro che non hanno i requisiti minimi di partecipazione richiesti in percorsi analoghi.

D'altro canto, la selezione dei partecipanti dovrebbe incentrarsi sulla loro motivazione, sulla disponibilità di ciascuno a garantire la propria partecipazione a un'attività che dovrà essere necessariamente continuativa, in un paese estero, ove non è possibile ritirarsi alla prima difficoltà incontrata. La selezione si concentrerà dunque sulla motivazione e disponibilità dei partecipanti, nella prospettiva che sia l'attività stessa a garantire a tutti un'adeguata partecipazione all'esperienza formativa.

Criteri per la selezione dei partecipanti per una Learning Mobility

A differenza di altre attività di laboratorio, in una Learning Mobility i partecipanti vivono una full immersion in un contesto geografico e culturale diverso e con persone che potrebbero non aver mai conosciuto prima.

Inoltre, non avendo la possibilità di tornare alla loro dimensione di comfort fino al termine delle attività, i partecipanti, prima di intraprendere questo percorso, devono essere messi a conoscenza delle difficoltà che incontreranno, e l'organizzazione deve essere in grado di valutare se essi siano pronti e adeguatamente preparati ad affrontare una tale esperienza.

L'organizzazione, prima di accettare un candidato deve:

1. effettuare colloqui individuali per capire la capacità di adattamento di ciascuno
2. organizzare una riunione di gruppo con tutti i candidati volta a verificare le capacità / difficoltà di interazione all'interno del gruppo.

Il colloquio individuale è l'occasione per un primo scambio di informazioni. Per l'intervistatore per spiegare il tipo di attività, il luogo in cui si svolgerà, le modalità, le regole di convivenza, le regole organizzative. Più specificamente servirà a

- Spiegare in dettaglio il tipo di attività che si svolgeranno, le sedi in cui avranno e l'alloggio, le condizioni generali del paese / luogo di destinazione.
- Verificare la volontà dei partecipanti di adattarsi a vivere con un gruppo di persone che possono avere esigenze diverse, e capire e prevedere quali difficoltà potrebbero avere.

E per i candidati a:

- Concordare la propria disponibilità ad accettare qualsiasi cambiamento che potrebbe sorgere durante la mobilità e ad adattarsi alle contingenze diverse e imprevedibili
- Riconoscere la necessità di avere un approccio proattivo e non recriminare in caso di qualsiasi cambiamento in itinere
- Sapere che l'organizzazione non è responsabile di eventuali comportamenti scorretti verso di loro o delle conseguenze di un eventuale loro comportamento inappropriato nei confronti degli altri.

- Sapere che l'organizzazione può decidere, in qualsiasi momento, con giustificati motivi, di allontanare dal gruppo coloro che non dovessero rispettare le regole di convivenza e cooperazione concordate per il successo del progetto
- Dichiarare che non vi è alcun tipo di impedimento fisico, mentale e psicologico che possa ostacolare le attività (e nel caso vi siano consentire agli organizzatori di valutare quali cambiamenti porre in essere per garantire a tutti di prendere parte al progetto)
- Rendersi disponibili a firmare un patto che chiarisca i punti sopra elencati

Nel meeting di gruppo i partecipanti sono incoraggiati ad intervenire ed ascoltare, per costruire le relazioni e la cooperazione con il gruppo. L'obiettivo è quello di valutare se ci sono persone con evidenti difficoltà a interagire con gli altri e nello svolgimento dei loro compiti. Esempi di attività di gruppo possono essere:

- Organizzare una breve gita/escursione
- Preparare un pranzo insieme, nel caso sia disponibile una cucina
- Giocare a dei giochi da tavolo insieme
- Giocare uno o più giochi di relazione e cooperazione che possono essere facilmente reperiti su Internet

<http://www.youthwork-practice.com/games/cooperation-games.html>

<http://www.peacefirst.org/digitalactivitycenter/resources/search>

<http://www.refreshleadership.com/index.php/2012/08/quick-games-engage-employees-work/>

I passaggi per organizzare una mobilità

Al fine di organizzare una Learning Mobility, e per assicurare che i partecipanti possano migliorare le loro competenze attraverso di essa, devono essere rispettati i seguenti step:

Preparazione pre-partenza: la mancanza di conoscenza su quello che si può ottenere/migliorare da una mobilità può scoraggiare i discenti adulti che si trovano a dover lasciare un ambiente sicuro (la famiglia, gli amici, il quartiere..) e incontrare nuovi contesti dai quali sono normalmente esclusi. Inoltre, bassa autostima, paura dell'ignoto o di un possibile fallimento potrebbero rappresentare un ostacolo quando si suggerisce di prendere parte ad un'attività di Learning Mobility. In contesti caratterizzati da deprivazione sociale, sia per i giovani che per gli adulti, spesso è difficile immaginare il proprio futuro a lungo termine, ed adottare un approccio progettuale alla propria esistenza.

Inoltre, prendere parte ad un percorso del genere sovente rappresenta la prima (e spesso unica) possibilità per viaggiare al di fuori del proprio paese.

Tutto ciò implica che la preparazione pre-partenza, come ad esempio fornire informazioni sul paese di destinazione, i costumi e le tradizioni locali, informazioni amministrative, etc.. deve essere strutturata su misura per il gruppo target. In questa fase un ruolo fondamentale è svolto dagli operatori nel settore della gioventù e dalle organizzazioni del terzo settore, più esperti nell'interazione con coloro che soffrono di esclusione sociale.

Durante l'attività: è fondamentale monitorare costantemente i risultati di una Learning Mobility, mentre la stessa è in fase di svolgimento. Essendo per lo più basata su strumenti di educazione non formale, a volte può essere difficile per i partecipanti cogliere le connessioni tra le attività svolte e ciò che viene appreso attraverso esse. Le organizzazioni di accoglienza, così come i tutor dell'organizzazione di invio, dovrebbero incoraggiare e creare momenti in cui i partecipanti possano riflettere sulle attività svolte, chiarendo che non esistono attività fini a se stesse, ma ognuna di esse è collegata agli obiettivi di apprendimento. Obiettivi di apprendimento che dovrebbero essere chiari sin dal principio, in modo che i partecipanti possono diventare, passo dopo passo, indipendenti nel riconoscerli, oltre i momenti specificamente dedicati alla ri-concettualizzazione dell'esperienza.

Dopo la mobilità: una valutazione successiva alla conclusione della mobilità in senso stretto dovrebbe portare i partecipanti a identificare e riconoscere le nuove competenze acquisite nel corso dell'esperienza vissuta, come utilizzarle nella vita quotidiana ed essere in grado di comunicarli e presentarli (ad esempio durante un colloquio di lavoro).

Diversi tipi di mobilità

Anche se vi è una vasta gamma di opportunità di Learning Mobility (visite, scambi culturali, corsi di formazione...), gli esempi che seguono possono considerarsi modelli potenzialmente applicabili ad ogni tipo di mobilità, contenendo la struttura ed i punti focali di cui si è parlato in precedenza. Lo schema adottato nel Capitolo 4 di questo toolkit può essere adattato ad altri tipi di mobilità, anche quelli che non prevedono il volontariato tra le loro attività.

La maggior parte delle attività e metodi per organizzare una Learning mobility indicate nel capitolo 4 del presente toolkit non richiedono la presenza di un gruppo di partecipanti locali o di un'organizzazione di accoglienza, e possono dunque essere usati per organizzare una mobilità che afferisca a ciascuna delle tipologie di seguito indicate. Alcuni di essi invece, richiedendo la presenza di un gruppo locale di accoglienza, non possono essere utilizzati se il tipo di mobilità posta in essere appartiene al quarto gruppo, ossia nel caso si tratti di un viaggio culturale. Le attività proposte sono elencate all'inizio del Capitolo 4, in un indice/tabella che tiene conto di questa differenza, sottolineando quando un esercizio richiede la presenza di locali o di altri partecipanti, e quando può essere effettuata da un gruppo che viaggia da solo.

Molti tipi di Learning Mobility fanno al caso degli adulti a rischio di esclusione sociale. Essi possono essere raggruppati in quattro categorie principali:

Scambi bilaterali: un gruppo da un paese si reca in un altro paese per incontrare un gruppo di persone del luogo. In uno scambio bilaterale un gruppo con una propria identità e cultura incontra un altro gruppo e discute di questioni di interesse comune. In generale il risultato di tali incontri è il rafforzamento all'interno di ciascun gruppo della propria identità culturale, e la scoperta di una nuova.

Scambi multilaterali: simile alla precedente, ma con gruppi provenienti da diversi paesi che si incontrano in uno di questi paesi. In questo caso il rafforzamento della propria identità culturale è più debole rispetto ad uno scambio bilaterale, dato che il confronto non è uno-a-uno. Questo tipo di mobilità punta infatti a fornire occasioni di messa in discussione della propria cultura in quanto vi sono più occasioni per incontrarne di nuove.

Workcamp: Persone provenienti da diversi paesi fanno volontariato insieme in un paese creando un gruppo internazionale. Questo tipo di mobilità sottolinea più fortemente la dimensione interculturale in quanto si basa sulla negoziazione continua e l'adattamento ad altre culture e abitudini, arricchito dalla diversità culturale dei partecipanti. Oltre al lavoro stesso, rappresenta la possibilità di incontrare e conoscere nuove culture, dato che i volontari lavorano fianco a fianco con persone di altri paesi e vivono con loro ventiquattro ore su ventiquattro. Anche se la barriera della lingua può rappresentare un ostacolo, la presenza di tanti momenti informali aiuta i volontari ad entrare in contatto con l'altro in modo efficace, stimolandoli ad esprimersi in una lingua comune o in qualche modo a veicolare i propri messaggi in modi alternativi.

Viaggio culturale: si tratta di un gruppo in visita un altro paese. Dà l'occasione per conoscere un'altra cultura, tradizione e costumi, e riflettere all'interno del gruppo sulle somiglianze e le differenze riscontrate nel nuovo contesto con quello di origine.

Struttura del toolkit

Questo toolkit è concepito in modo che tutti possano organizzare una Learning Mobility e gestirlo in tutte le sue fasi, dalla A alla Z, attraverso la pianificazione in dettaglio delle attività da svolgere, le modalità in cui metterle in pratica, gli obiettivi formativi di ogni attività, le competenze chiave sviluppate, gli strumenti di verifica e valutazione delle competenze sviluppate.

In particolare il capitolo 4 fornisce gli strumenti per organizzare l'agenda di una Learning Mobility, nonché le attività da svolgere prima e dopo di essa, per preparare i partecipanti per il viaggio e per valutare con loro i risultati di apprendimento raggiunti una volta tornati.

In dettaglio, il capitolo 4 illustra come organizzare un corso di formazione pre-partenza, che preparerà per la mobilità transnazionale e avrà i propri risultati di apprendimento, identificabili e verificabili.

I formatori troveranno istruzioni su come sviluppare il dialogo interculturale e come dare ai partecipanti quelle nozioni di base sugli aspetti amministrativi necessarie per essere indipendenti durante la mobilità.

Esso fornisce anche informazioni su come gestire i rapporti con le organizzazioni partner con cui implementare la mobilità, suggerendo modalità di scambio di informazioni sui partecipanti, sul luogo, le leggi e i costumi locali;

Le informazioni e attività fornite sono spiegate esaurientemente in modo che possano essere utilizzati da chiunque, anche alla prima esperienza, per pianificare diversi tipi di Learning Mobility.

Introduzione alla mobilità virtuale

La mobilità virtuale si riferisce a quelle attività che, anche senza muoversi dal proprio paese, permettono alle persone di acquisire opportunità, abilità e competenze simili a quelle che possono essere sviluppati nel corso di una mobilità fisica.

La mobilità virtuale è intesa in questo toolkit in modo ampio, vale a dire quelle attività che permettono ai partecipanti di "viaggiare", entrare in contatto con luoghi diversi, persone, contesti, senza uscire di casa. Esse sono basate principalmente sull'impiego dell' ICT (Internet and communication technologies), quale strumento che abbatta barriere e distanze; ma le attività di mobilità virtuale possono anche essere (come vedremo nel capitolo 4, Unità 2 e 3) il follow-up di esercizi impostati a livello locale.

Prima che la mobilità abbia inizio è fondamentale che i partecipanti si sentano responsabili per il suo successo e motivati a rendere l'esperienza il più piacevole possibile grazie al proprio coinvolgimento e contributo personale. Per questo motivo alcune attività di mobilità virtuale possono essere attuate prima della mobilità in senso proprio al fine di:

- Stabilire un primo contatto con il luogo di destinazione
- Stabilire un primo contatto con il gruppo di accoglienza, laddove presente
- Entrare in contatto con la gente del posto e organizzare incontri con loro nel caso non vi sia un gruppo di accoglienza nel paese di destinazione,
- Aumentare la curiosità, e quindi la motivazione, verso l'esperienza che si sta per intraprendere, attraverso un primo "assaggio" di essa
- Preparare i materiali e concentrarsi su argomenti che saranno utili durante la mobilità, ma che hanno bisogno di tempo, attrezzature specifiche e comunicazione nella madrelingua dei partecipanti

Altre attività di mobilità virtuale vengono proposte durante la mobilità fisica (cfr Capitolo 4 Unità 2) come follow-up di quello che è stato impostato durante le attività di pre-partenza, e nelle attività successive alla Mobilità (cfr Capitolo 4 Unità 3) al fine di richiamare, ri-concettualizzare e comunicare ad altri l'esperienza vissuta.

Bibliografia e letture consigliate

- a. Council conclusions on a benchmark for learning mobility
Education, Youth, Culture and Sport Council meeting
- b. Green Paper
Promoting the learning mobility of young people
Brussels, 28 and 29 November 2011
- c. Response on the Green paper "Promoting the learning mobility of young people"
Learning by leaving – a joint conference for European mobility networks,
- d. Learning mobility and non-formal learning in European contexts
Policies, approaches and examples
Günter J.Friesenhahn (ed-in-Chief), HanjoSchild, Hans-Georg Wicke, JuditBalong.
Council of Europe, 2013. 978-92-871-7636-3
http://pip-eu.coe.int/documents/1017981/1667851/YKB17_Text.pdf/84ae531b-fbc8-440e-95bf-082d585420bf
- e. Not One Less. Survey about non-formal education in the youth field
<http://cantieregiovani.org/Not1Less/>
- f. EQF (EuropeanQualifications Framework)
http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf

Link/ bibliografia sulla Virtual Mobility

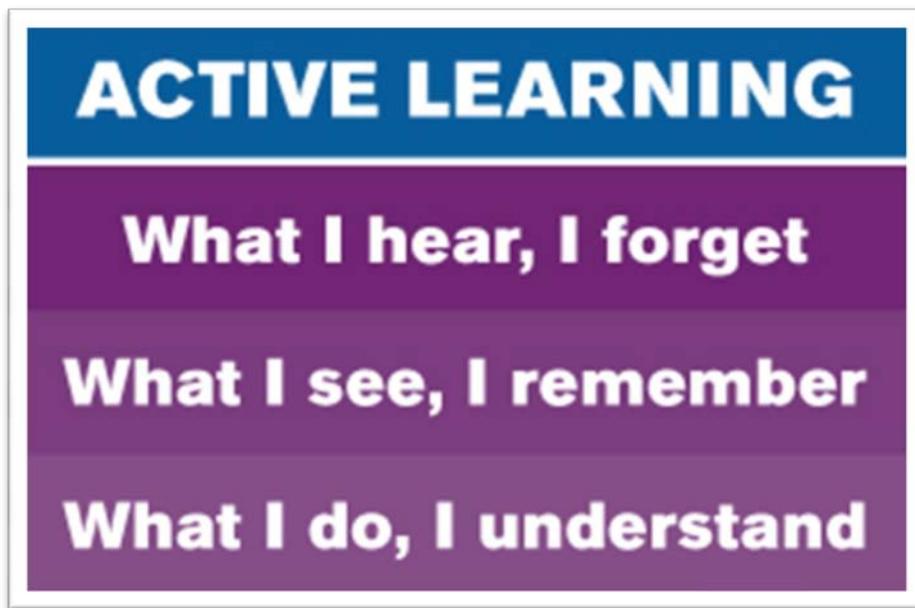
- LEARNING OPPORTUNITIES AND QUALIFICATIONS IN EUROPE - INFORMATION ABOUT COURSES, WORK-BASED LEARNING AND QUALIFICATIONS
http://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f%5B0%5D=im_field_entity_type%3A97
- 1000 YEARS OF EUROPEAN BORDERS CHANGE TIMELAPSE MAP
<https://www.youtube.com/watch?v=u1sjHGODFHg>
- HISTORY OF EUROPE - 6013 YEARS IN 3 MINUTES
https://www.youtube.com/watch?v=uxDyJ_6N-6A
- TELEPRESENCE
<http://en.wikipedia.org/wiki/Telepresence>
- VIRTUAL EXCHANGE
<http://exchange2point0.org/>

- CANTIERE GIOVANI EXPERIENCE OF VIRTUAL MOBILITY
<https://centroilcantiere.wordpress.com/2012/05/11/irakurlehioak-una-finestra-di-lettura-attraverso-internet/>
- INTERCULTURAL EXPERIENCE AND AWARENESS
European Language Portfolio Templates and Resources Language Biography
http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Templates/ELP_Language_Biography_Intercultural_Component_Templates_EN.doc
- EU RESEARCH ON SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
Economic Growth and Innovation in Multicultural Environments
<http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/100124261EN6.pdf>
- EUROPEAN POLICY BRIEF OF MULTICULTURAL EDUCATION
http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy-briefs-emilie_en.pdf
- WEBCAMS IN EUROPE AND WORLD
<http://www.navigaweb.net/2012/08/guardare-webcam-live-online.html>
<http://www.webviewcams.com/europe/italy>
<https://www.skylinewebcams.com/webcam.html>

CAPITOLO 02

Introduzione all'apprendimento attivo

DEFINIZIONE	21
COSA SI APPRENDE	22
LO SPETTRO DI COMPETENZE	23
I PRINCIPI DELL'APPRENDIMENTO ATTIVO	25
L'INSEGNANTE E L'APPRENDIMENTO ATTIVO	26
L'APPRENDIMENTO ATTIVO E IL DISCENTE	29
LA PRATICA DELL'INSEGNAMENTO ATTIVO	32
CONCLUSIONI	34
BIBLIOGRAFIA	36

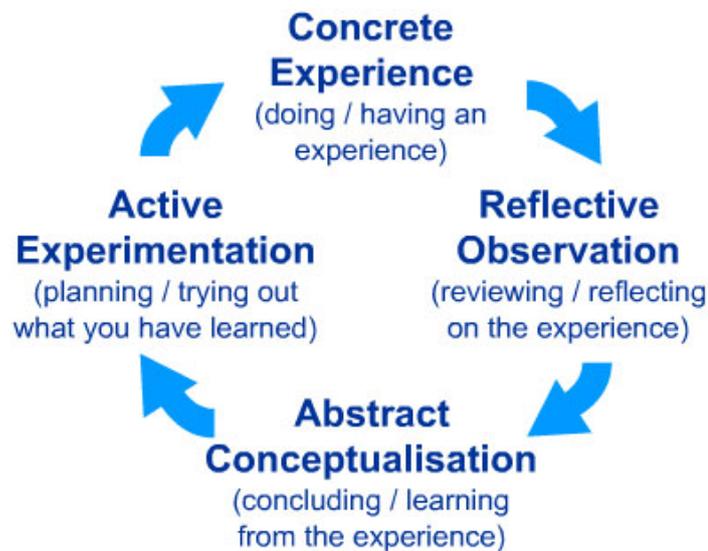


APPRENDIMENTO ATTIVO
Quello che sento, lo dimentico.
Quello che vedo, lo ricordo.
Quello che faccio, lo capisco.

Definizione

“L'apprendimento attivo”, inteso come movimento o filosofia è sostanzialmente sinonimo di “apprendimento esperienziale”; una serie di pratiche pedagogiche basate sulla teoria costruttivista di apprendimento, esposta da Jean Piaget. Esso impegna il discente in due aspetti: “fare cose, e riflettere sulle cose che sono state fatte” (Bonwell e Eison, 1991). Come si può vedere dal diagramma in basso, l'apprendimento esperienziale ritiene che il processo di apprendimento non sia di natura lineare ma ciclica; I partecipanti imparano a fare qualcosa di nuovo, riflettono sui propri tentativi, imparano qualcosa da questa riflessione, applicano quello che hanno imparato e continuano così. Nei bambini e negli animali questo è per lo più un processo inconscio e un processo di non consapevolezza di sé; negli adulti è invece un processo molto consapevole e autoconsapevole. Il ciclo di apprendimento esperienziale è mostrato nel diagramma in basso.

Il ciclo di apprendimento esperienziale di David Kolb



→ Esperienza concreta (fare o avere un'esperienza) → Osservazione riflessiva (revisione/riflessione sulle esperienze) → Concettualizzazione astratta (concludere/imparare dalle esperienze) → Sperimentazione attiva (pianificare/testare quello che si è appreso) →

Comunque, “l'apprendimento attivo” è una pratica antica come l'apprendimento stesso. Prima dell'istituzionalizzazione dell'apprendimento, i nostri antenati imparavano abilità e conoscenze sul mondo in maniera attiva: attraverso prove e errori. Questo è il modo in cui la nostra specie ha appreso come adattarsi e sopravvivere nei diversi ambienti che ha colonizzato durante la sua storia. Pertanto, “l'apprendimento attivo” è fortemente radicato tra gli umani, e non dovrebbe essere considerato come un'alternativa trendy ai libri tradizionali e all'educazione basata sulla lettura.

Cosa si apprende

Consideriamo le cose che potremmo imparare nella lista in basso e dividiamole in tre gruppi: conoscenze, abilità e entrambe.

Matematica, parlare francese, suonare uno strumento musicale, camminare, il miglior posto dove mangiare tapas ad Alcalá, ballare il flamenco, la grammatica spagnola, la storia della Spagna, quanto è calda una piscina, guidare un'auto, cucinare la paella.

(Una possibile risposta viene data alla fine del capitolo.)

- Acquisire una conoscenza non richiede acquisire un'abilità, ma acquisire un'abilità richiede acquisire prima la conoscenza di quell'abilità.
- Per esempio, studi su bambini non civilizzati, mostrano che questi bambini non inizieranno a camminare su due piedi fino a che non osservano gli altri farlo.
- Abilità e conoscenze vengono acquisite in modi differenti, e dovrebbero essere insegnate tenendo conto di questa differenza.
- Una conoscenza viene acquisita tramite lo studio.
- Le abilità vengono acquisite con la pratica.

Ripensando ai quattro tipi di conoscenza che abbiamo visto nella diapositiva precedente, quali sono i modi migliori per studiare ciascuna di essa?

(Alcune possibili risposte verranno date alla fine del capitolo)

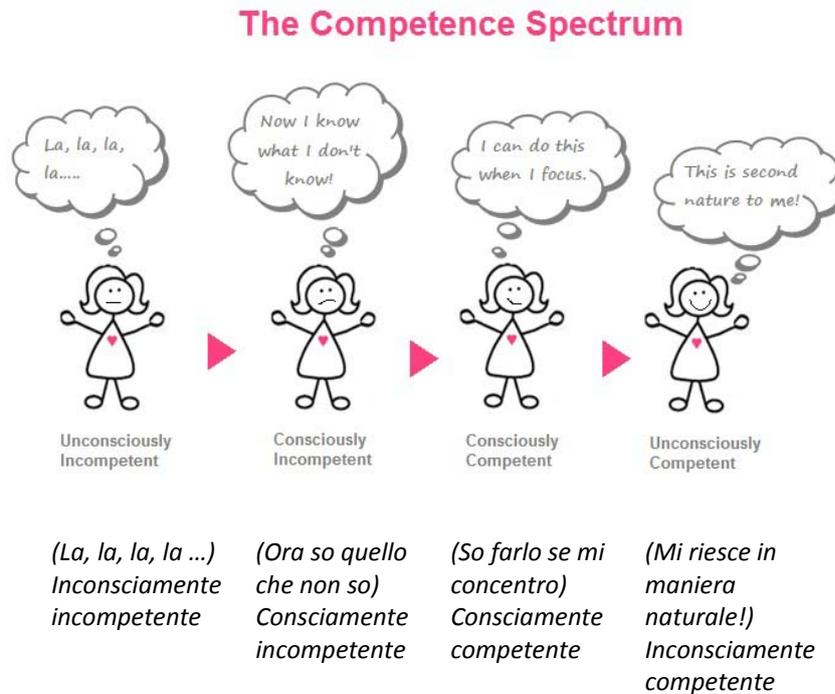
Ripensando agli elementi della lista della diapositiva precedente, inseriti nella categoria "entrambe"; quale sarebbe il modo migliore per imparare ognuno di questi elementi?

(Una risposta possibile viene data alla fine del capitolo.)

Così, abbiamo visto che la conoscenza viene acquisita tramite lo studio, ma per studiare non si intende solo leggere una materia su un libro; i discenti possono studiare facendo domande, osservando, ascoltando, annusando e toccando il loro ambiente circostante per ottenere le informazioni richieste.

In più, le abilità possono essere acquisite solo insieme alla loro conoscenza, anche se le abilità che prendiamo in considerazione sono molto semplici. Un bambino camminerà su due piedi solo se impara, tramite l'osservazione di altre persone, come si fa.

Lo spettro di competenze



<http://primetimebusiness.co.uk/wp-content/uploads/2013/04/The-Competence-Spectrum.jpg>

Nel diagramma in alto viene mostrato il pensiero standard sulle fasi di apprendimento di un'abilità. Utilizzando come esempio imparare a suonare uno strumento musicale, le affermazioni sarebbero di questo tipo:

<i>Inconsciamente incompetente</i>	Non ho mai provato a suonare la chitarra, ma non credo sia così difficile.
<i>Consciamente incompetente</i>	Ho provato a suonare la chitarra, e so che non mi riesce molto bene.
<i>Consciamente competente</i>	So suonare la chitarra se mi concentro.
<i>Inconsciamente competente</i>	So suonare la chitarra senza pensarci.

Comunque, dal punto di vista dello studente, le ultime due fasi possono essere cambiate nel seguente modo:

<i>Inconsciamente incompetente</i>	Non ho mai provato a suonare la chitarra, ma non credo sia così difficile.
------------------------------------	--

<i>Consciamente incompetente</i>	Ho provato a suonare la chitarra, ma non mi riesce molto bene.
<i>Inconsciamente competente</i>	Riesco a suonare la chitarra abbastanza bene, ma non credo di essere molto bravo.
<i>Consciamente competente</i>	So suonare la chitarra molto bene, e ne sono consapevole.

Quando osserviamo lo “spettro di apprendimento” da questa prospettiva, una delle sfide per chi apprende è sapere quando è passato da incompetente a competente, dal momento che la seconda e la terza fase risultano identiche ai suoi occhi. Questo sottolinea l'importanza di sottoporre un feedback accurato ma positivo.

I principi dell'apprendimento attivo

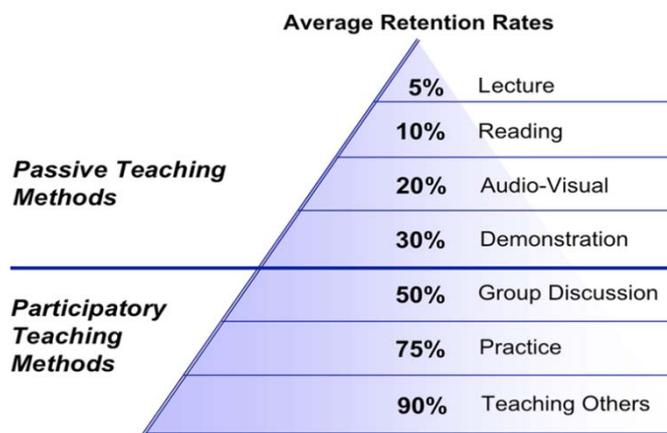
“È importante che bambini e giovani siano consapevoli e capiscano il valore delle abilità che stanno sviluppando. Adulti, professionisti e studenti dovrebbero riflettere insieme sui propri progressi, nella gamma di abilità che considerano importanti per il proprio apprendimento, per il proprio lavoro e per la propria vita.

Il processo di valutazione dovrebbe aiutare bambini e giovani a capire perché le abilità sono importanti, dovrebbe aiutarli a riflettere sul modo in cui stanno sviluppando queste abilità, e a identificare il prossimo passo nello sviluppo e nella comprensione, a capire come inserire le abilità acquisite nel curriculum e nelle loro vite sia dentro che fuori le classi istituzionali” (Educazione in Scozia).

Questo paragrafo è tratto dal curriculum nazionale scozzese, e mostra l'importanza data a questo tipo di insegnamento/apprendimento in alcuni paesi occidentali. Il motivo per cui l'apprendimento attivo è divenuto così popolare è dovuto all'alta percentuale di contenuti che rimangono agli studenti che prendono parte a questi metodi di apprendimento; vedi in basso:

La piramide dell'apprendimento

The Learning Pyramid*



*Adapted from National Training Laboratories. Bethel, Maine

Percentuali medie di ritenzione

Metodi passivi di insegnamento:

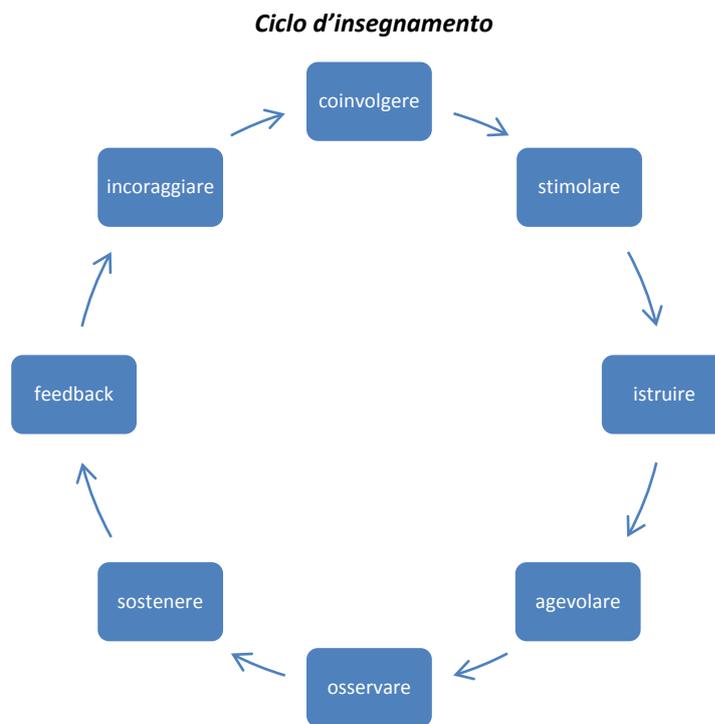
lezione / lettura / audio-visivi | dimostrazione

Metodi partecipativi di insegnamento:

Discussione di gruppo / Pratica / Insegnare agli altri

L'insegnante e l'apprendimento attivo

Se esiste un ciclo di apprendimento, suggerirei che esiste anche un ciclo di insegnamento per supportare i partecipanti nella loro pratica di apprendimento attivo.



Come si può vedere dal diagramma, ci sono diverse fasi nel processo di insegnamento che corrispondono a diversi ruoli per l'insegnante. Partendo dal primo riquadro, l'insegnante dovrebbe:

- Coinvolgere gli studenti con l'argomento che verrà trattato,
- Stimolare le conoscenze pregresse,
- Istruire gli studenti sulle modalità delle attività nelle quali saranno coinvolti,
- Agevolare la partecipazione degli studenti alle attività,
- Osservare gli studenti mentre partecipano alle attività,
- Sostenere i partecipanti mentre sono coinvolti nelle attività,
- Dare un feedback sull'operato dei partecipanti, e condurre autovalutazioni degli studenti sul proprio lavoro,
- Incoraggiare gli studenti.

Vediamo come questo diagramma viene applicato praticamente in un esempio di lezione di matematica di base:

1. *L'insegnante introduce il concetto dei numeri e chiede agli studenti di pensare (da soli) e discutere (in piccoli gruppi) sui contesti nei quali i numeri sono importanti per le loro vite,*
2. *L'insegnante conduce un'attività realistica e coinvolgente che mette alla prova i livelli di preparazione matematica degli studenti (es. Unire gruppi di elementi e numeri),*
3. *L'insegnante istruisce gli studenti sulla procedura di un'attività che permetterà loro di praticare i numeri in maniera leggermente più avanzata di quanto fatto finora (giochi di ruolo in cui gli studenti interpretano i ruoli di addetti alle vendite e clienti),*
4. *L'insegnante si assicura che tutti i partecipanti prendano parte pienamente all'attività, ponendo un'attenzione particolare su ciascun bisogno degli studenti,*
5. *L'insegnante osserva gli studenti mentre partecipano alle attività,*
6. *L'insegnante dona un ulteriore sostegno agli studenti che hanno difficoltà durante le attività,*
7. *L'insegnante si congratula con gli studenti una volta completata l'attività, e fornisce un feedback sulle loro prestazioni,*
8. *L'insegnante incoraggia continuamente gli studenti.*

La tabella seguente, estrapolata dal Northern Ireland Curriculum for Key Stages 1 & 2, mostra i cambiamenti che i docenti devono mettere in pratica per passare da una classe di apprendimento tradizionale, a una di apprendimento attivo.

Da – A La griglia mostra il cambiamento del ruolo dell'insegnante nella creazione di una classe di apprendimento attivo.

Da	A
Classe incentrata sull'insegnante.	Classe incentrata sugli studenti.
Apprendimento incentrato sul prodotto.	Apprendimento incentrato sul procedimento.
L'insegnante è un "trasmettitore" di conoscenza.	L'insegnante è un organizzatore di conoscenze.
Focus su una materia specifica.	Focus su un apprendimento olistico.

Da una classe incentrata sull'insegnante, a una classe incentrata sugli studenti

In una classe tradizionale, il fulcro della classe è l'insegnante. In una classe di Apprendimento attivo, gli studenti vengono incoraggiati a insegnare e ad apprendere l'uno dall'altro, con l'insegnante che osserva. Ricorda che più fa l'insegnante, meno gli studenti possono fare. **L'insegnante deve parlare e fare meno, e osservare e ascoltare di più.**

Da un apprendimento incentrato sul prodotto, a uno incentrato sul procedimento

In una classe di apprendimento tradizionale, l'insegnante darà agli studenti un "modello" da imitare. In una classe di apprendimento attivo, gli studenti faranno un brainstorming di idee, e lo utilizzeranno per creare uno o più pezzi di uno stesso lavoro di collaborazione per poi creare un lavoro finale. **L'insegnante deve preoccuparsi di meno dei meriti di un prodotto finale, e di più su come questo prodotto è stato raggiunto.**

Da un insegnante che “trasferisce” la conoscenza a un insegnante che organizza le conoscenze

In una classe tradizionale, l'insegnante possiede le conoscenze che trasferisce agli insegnanti pezzo dopo pezzo, qualche volta riferendosi al processo di insegnamento “jug and cup”(brocca e tazza). In una classe di apprendimento attivo, gli studenti sono incoraggiati a scoprire le proprie conoscenze con la guida dell'insegnante. **L'insegnante dovrà dettare meno e suggerire di più.**

Da un focus su una materia specifica, a un focus sull'apprendimento olistico

Tradizionalmente, il focus è sull'apprendimento di una materia specifica, per esempio Matematica, e solo su questa. Nell'apprendimento attivo, il focus sarà più ampio, poiché si guarda a come le abilità acquisite (sia quelle di apprendimento che quelle legate alla specifica materia) possono essere trasferite al di fuori dell'ambiente di apprendimento. **L'insegnante deve accettare che la sua materia è importante solo se può essere utilizzata nel mondo reale.**

L'apprendimento attivo e il discente

La seguente tabella, estrapolata dal Northern Ireland Curriculum for Key Stages 1 & 2, mostra i cambiamenti richiesti nel ruolo di discenti per passare da una classe tradizionale a una di apprendimento attivo.

Da – A La griglia mostra il cambio di ruolo da parte degli studenti in una classe di apprendimento attivo

Da	A
Essere recipienti passivi di conoscenza	Essere discenti attivi e partecipativi
Concentrarsi solo sul rispondere alle domande	Fare domande
Essere in competizione con gli altri	Collaborare con gli altri studenti
Voler dire a tutti i costi la propria	Ascoltare attivamente le opinioni altrui

Vorrei aggiungere un altro cambio richiesto per passare da un apprendimento tradizionale a un apprendimento attivo:

Motivati ad avere successo	Motivati ad imparare
----------------------------	----------------------

Da recipienti passivi di conoscenza, a studenti attivi e partecipativi

Tradizionalmente, agli studenti vengono insegnate le abilità che i loro docenti, o altri, credono siano necessarie. Nell'apprendimento attivo, gli studenti sono incoraggiati a pensare a cosa è importante imparare dal punto di vista personale, o a pensare ai motivi per cui quello che è nel curriculum può essere rilevante per loro.

Esempio:

Insegnamento tradizionale	Apprendimento attivo
L'insegnante tiene una lezione sulle cause e gli effetti della Seconda Guerra Mondiale.	Gli studenti conducono ricerche sulle persone e sui posti della propria famiglia o del proprio vicinato, che sono stati coinvolti dalla Seconda Guerra Mondiale. Così loro possono considerare come la Guerra li ha colpiti indirettamente, e quanto diverse potrebbero essere le proprie vite se non ci fosse stata la Guerra.

Da concentrarsi su rispondere domande, a fare domande

In una classe di apprendimento tradizionale, l'insegnante fa una domanda, uno studente risponde e l'insegnante gli dice se la risposta è corretta o meno. In una classe di apprendimento attivo, sapere "cosa" è solo una parte del processo, lo studente deve anche chiedere "perché?" e "come?"

Insegnamento tradizionale	Apprendimento attivo
L'insegnante chiede "Cosa ha causato la Prima Guerra Mondiale"?	L'insegnante chiede: "Perché pensate che un omicidio di un Austriaco da parte di un Serbo in Jugoslavia abbia portato alla Guerra tra Germania e Belgio?"

Dalla competizione alla collaborazione

Nell'educazione tradizionale, gli studenti lottano per essere "il migliore della classe", e i loro compagni sono visti come concorrenti da battere. Nell'apprendimento attivo, gli studenti lavorano insieme per formare il processo creativo, per sviluppare le abilità che saranno loro richieste nella maggior parte degli ambienti di lavoro per il quale si suppone vengano formati.

Insegnamento tradizionale	Apprendimento attivo
Gli studenti sono incoraggiati a scrivere tesine da soli, sono valutati con voti che giudicano la loro grammatica e ortografia.	Gli studenti sono spinti a collaborare per scrivere, illustrare e eseguire una parte di lavoro. Gli studenti lavorano sulla base delle proprie abilità e tipi di apprendimento. Non esiste un metodo formale per eseguire un lavoro, ma i partecipanti vengono incoraggiati a dare dei feedback sul processo e sui risultati.

Da volere avere a tutti i costi qualcosa da dire ad ascoltare le opinioni altrui

Spesso capita nell'apprendimento tradizionale che quando uno studente conosce la risposta esatta, egli diventi dogmatico e non voglia ascoltare le opinioni degli altri. Nell'apprendimento attivo, le opinioni di tutti dovrebbero essere considerate e discusse apertamente.

Insegnamento tradizionale	Apprendimento attivo
L'insegnante dice alla classe che il pomodoro è un frutto.	L'insegnante dà agli studenti alcuni frutti e verdure e chiede loro di dividerli nelle categorie di "frutta" e "verdura" e di elencare una lista di caratteristiche che appartengono ad ogni gruppo. A questo punto chiede loro di inserire il pomodoro in un gruppo o in un altro in base agli attributi che condivide con gli altri membri del gruppo.

Da essere motivati ad avere successo, ad essere motivati ad imparare

Generalmente ci sono due tipi di motivazione relative all'apprendimento; motivazioni estrinseche e motivazioni intrinseche. Le motivazioni estrinseche solitamente vengono da un ente (governo, scuola, aziende) che premia i successi e punisce i fallimenti, e le motivazioni intrinseche provengono dallo studente stesso. Quelli che sono estrinsecamente motivati, tendono a porre l'attenzione su esami e test e vogliono provare il loro successo all'ente o alla persona in questione, e quelli che sono invece intrinsecamente motivati sono più interessati a come si sentono rispetto al processo di apprendimento e alle abilità e conoscenze che hanno acquisito. L'educazione tradizionale pone l'attenzione nel fornire le motivazioni estrinseche, mentre l'apprendimento attivo incoraggia le motivazioni intrinseche.

Insegnamento tradizionale	Apprendimento attivo
Gli studenti fanno un esame nazionale, che possono superare o fallire; se lo superano, ricevono un certificato.	Gli studenti riflettono su quanto appreso e scrivono una dichiarazione su quello che pensano di aver raggiunto, su come sono intenzionati ad utilizzare queste conoscenze e su come sperano di procedere.

La pratica dell'insegnamento attivo

Le tabelle qui sopra mostrano i cambiamenti di ruolo previsti da docenti e discenti nell'apprendimento attivo. Ora osserviamo come possiamo realizzare questi cambiamenti.

Da una classe incentrata sull'insegnante a una classe incentrata sugli studenti

Il modo più facile per realizzare questo cambiamento è cambiare fisicamente l'assetto della classe; invece di posizionare gli studenti tutti di fronte all'insegnante e alla lavagna, sarebbe meglio disporre le sedie intorno a un tavolo così che possano facilmente guardarsi l'un l'altro. Si consiglia di pianificare le attività di apprendimento in modo che l'insegnante debba solo spiegare la procedura, e gli studenti possano lavorare insieme per completare le attività.

Concentrarsi sui differenti stili di apprendimento degli studenti

Quando decidiamo di spostare il focus sugli studenti, dobbiamo considerare tutto quello che può aiutarli e motivarli nell'apprendimento. Sono stati identificati molti stili di apprendimento e per questo dovrebbero essere progettate attività per incorporare elementi che fanno appello a più di uno stile di apprendimento.

- Visive: usando foto, disegni, video, colori ecc.
- Fisiche: usando oggetti, lo spazio fisico dell'ambiente di apprendimento, movimenti ecc.
- Uditive: usando suoni, musica, ripetizioni ad alta voce ecc.
- Verbali: usando le parole, sia scritte che parlate
- Logiche: usando sistemi e regole, cercando i "perché" dietro i "cosa"
- Sociali: incoraggiando gli studenti a cooperare e collaborare in gruppo
- Solitarie: concedendo tempo per pensieri e riflessioni individuali

Da un apprendimento incentrato sul prodotto, a uno incentrato sul procedimento

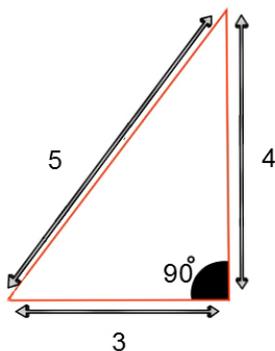
Piuttosto che evidenziare il risultato, dovremmo incoraggiare gli studenti a guardare al processo nel suo insieme. Non dovremmo solo cercare le risposte giuste o sbagliate, ma osservare come il gruppo giunge insieme a una soluzione. Per esempio, potreste chiedere al gruppo "quanto costerebbe ridipingere di bianco questa stanza?" Gli studenti dovranno (con qualche suggerimento) prima discutere su come calcolare la misura della stanza per trovare l'area del muro (senza tralasciare le porte e le finestre), poi dovranno cercare il costo per litro di vernice Bianca (o magari più di una varietà), e dedurre la copertura (metri quadri per litro) della pittura.

Da un insegnante "trasmettitore di conoscenza" a un insegnante organizzatore di conoscenza

Piuttosto che dare spiegazioni, l'insegnante dovrebbe chiedere agli studenti di dare dei suggerimenti sul perché una cosa è vera, incoraggiandoli a lavorare sulle risposte in maniera collaborativa. Ricordate che è improbabile che gli studenti non abbiano assolutamente alcuna conoscenza dell'oggetto o argomento che stanno studiando, è importante iniziare ogni attività consentendo ai partecipanti di scoprire il proprio livello di conoscenza, e di condividerlo con i loro colleghi. Prima di insegnare a un gruppo i nomi in inglese di alcuni sport, per esempio, potreste chiedere ai partecipanti di condividere con gli altri quali nomi conoscono già. È abbastanza probabile che almeno alcuni siano già noti, grazie anche alla televisione satellitare.

Da un apprendimento di una materia specifica, a un apprendimento olistico

Le attività dovrebbero essere progettate in modo che gli studenti acquisiscano abilità e competenze che possano essere immediatamente trasferite ad altre materie o situazioni, anche differenti dall'ambiente di apprendimento. Nell'apprendimento attivo niente dovrebbe essere puramente teorico, devono esserci applicazioni pratiche e queste applicazioni devono essere chiare ed efficaci per gli studenti. Per esempio, molte persone imparano il teorema di Pitagora alle scuole superiori, ma non lo utilizzano mai praticamente; d'altra parte, molti muratori, perfino chi non ha completato gli studi, sanno **come creare un angolo retto utilizzando un rapporto tra 3, 4 e 5**. Questo è un esempio del Teorema di Pitagora nell'uso comune.



Conclusione

L'apprendimento attivo, se ci pensate ha un grande valore; sembra che abbia molti più vantaggi dell'insegnamento tradizionale, specialmente se si ha a che fare con persone che non hanno, che non amano e che non prosperano nell'insegnamento formale. Osservando dall'esterno una classe ben strutturata di apprendimento attivo, si può vedere molta attività, si può sentire parlare a lungo e si percepisce un'energia attiva e collaborativa. L'insegnante camminerà per la stanza, sorridendo e scambiando qualche parola qui e lì con uno studente o due. Sembra che tutti si stiano divertendo, e lì avviene l'apprendimento reale.

Questo toolkit è progettato per consentire a chi possiede rilevanti conoscenze e competenze nella propria materia, ma non ha una formazione in pedagogia, di usare queste tecniche per favorire l'apprendimento nel proprio gruppo, in un ambiente positivo e cooperativo. Ma c'è un elemento essenziale per il successo dell'apprendimento che non presente è in questo toolkit: la motivazione; solo gli studenti motivati apprenderanno. Questo toolkit fornirà il "come" e il "cosa" ma voi e i vostri studenti dovrete fornire il "perchè".

Risposte a “cosa si apprende” (pag. 32)Cose che potremmo imparare:

Conoscenze	Entrambe (Abilità e conoscenze)
Il miglior posto per mangiare tapas ad Alcalá Storia della Spagna Quanto è calda una piscina Grammatica spagnola	Matematica Parlare francese Suonare uno strumento musicale Camminare Ballare il flamenco Guidare un'auto Cucinare la paella

Come acquisire conoscenza:

- Il posto migliore per mangiare tapas ad Alcalá: chiedere a qualcuno che abita lì
- La storia della Spagna: leggere un libro
- Quanto è calda una piscina: infilare un piede in acqua
- Grammatica spagnola: leggere un libro

Come acquisire competenze che richiedono sia conoscenze che abilità:

Ad esempio camminare:

1. Guardare gli altri che lo fanno
2. Cercare di imitarli
3. Fallire
4. Ricevere un feedback (da se stessi o dagli altri)
5. Riflettere sul feedback
6. Cambiare qualcosa e provare ancora
7. Ripetere i passi da 3 a 6 fino a riuscire nell'intento

Bibliografia

Bonwell, C.; Eison, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: Jossey-Bass

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

http://www.educationscotland.gov.uk/Images/BtC4_Skills_tcm4-569141.pdf

<http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

http://www.teachit.so/index_htm_files/NI%20Active%20Learning.pdf

http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/altm-ks12.pdf

<http://www.learndash.com/7-major-learning-styles-which-one-is-you/>

CAPITOLO 03

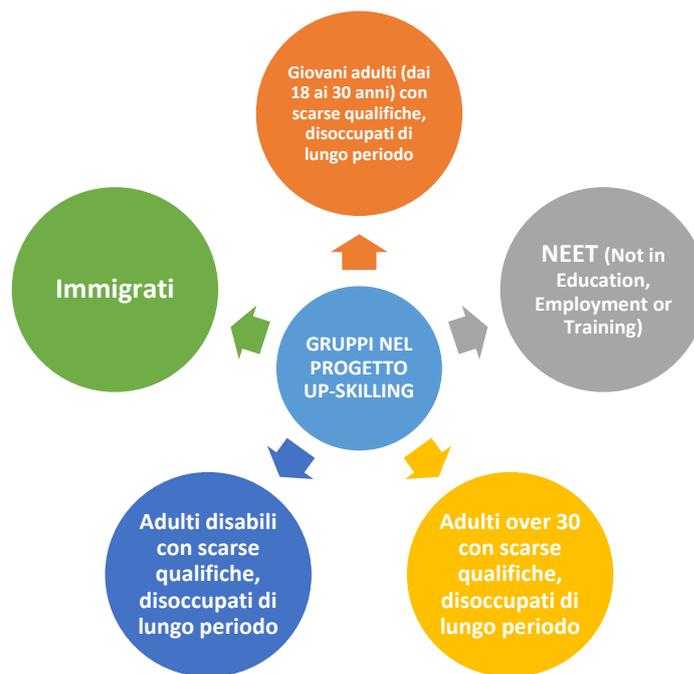
Lavorare con adulti a rischio di esclusione sociale

INTRODUZIONE	38
ESCLUSIONE SOCIALE, DEFINIZIONE E CONTENUTO	39
DISOCCUPAZIONE, DATI EUROSTAT	42
DESCRIZIONE E ANALISI DEI GRUPPI TARGET DEL PROGETTO	50
LE REGOLE E I CONSIGLI PER SELEZIONARE I PARTECIPANTI	55
FONTI	58
APPENDICE 1	59

Introduzione

Il gruppo a cui è indirizzato il progetto Up-skilling Europe è formato da adulti a rischio di esclusione sociale, questo rischio è dovuto al fatto che queste persone non posseggono grosse abilità e vivono situazioni di disoccupazione che determinano una situazione di svantaggio rispetto agli altri membri della società.

L'esclusione sociale è un concetto molto più ampio della semplice mancanza di reddito, possono esistere molti altri fattori che contribuiscono all'isolamento del gruppo dalla società. Questi includono la disoccupazione, l'accesso alla formazione, ai servizi sanitari e per l'infanzia, le condizioni di vita e la partecipazione sociale. Per questo, i termini "adulti provenienti da gruppi sociali svantaggiati" e "a rischio di esclusione sociale" rappresentano un gruppo molto ampio di persone. Possono essere incluse (in questo progetto): persone con una scarsa o senza istruzione, immigrati, persone con disabilità, disoccupati, in particolare quelli che versano in uno stato di disoccupazione da lungo tempo (adulti, giovani adulti, persone disabili). Questi sono tutti aspetti che devono essere fortemente presi in considerazione quando si lavora con il gruppo target se si vuole avere un buon risultato.



Questo capitolo è dedicato ai seguenti problemi:

1. Esclusione sociale, definizione e contenuto.
2. Disoccupazione, dati Eurostat.
3. Descrizione e analisi dei gruppi target del progetto.
4. Le regole e i consigli per selezionare i partecipanti.

Esclusione sociale

Tutta l'Europa sta assistendo ai sintomi di una crescente esclusione sociale, a un aumento della disoccupazione di lungo periodo, della disoccupazione maschile, di una disparità tra i livelli di reddito, tra i livelli di acquisizioni di abilità e istruzione, a un peggioramento della qualità della salute e delle aspettative di vita per i membri più poveri della società. In molti paesi questi cambiamenti sono particolarmente visibili nella concentrazione spaziale di immigrati e minoranze etniche in piccole comunità, e in grandi aree con condizioni di degrado ambientale.

Nel 1993, l'Eurostat stimò che un quinto di tutti i bambini e un sesto di tutti gli individui appartenenti all'Unione Europea viveva in povertà, cioè circa 58 milioni di persone (CEC 1993). Queste cifre però nascondono disparità molto importanti all'interno dell'Unione: l'intera Grecia, il Portogallo, l'Irlanda, due terzi della Spagna, il mezzogiorno in Italia e la maggior parte della vecchia Germania dell'Est ha reddito inferiore al 75% della media UE, rappresentando il 55% di tutti quelli in condizione di povertà. (CEC 1991; Atkinson 1991). Inoltre, la povertà colpisce in modo sproporzionato alcuni specifici gruppi: giovani, donne, minoranze etniche, immigrati e persone anziane.

Dal punto di vista della Commissione, l'evoluzione della struttura della povertà presenta un rischio sostanziale per il futuro del progetto europeo:

La Comunità Europea è spaventata dalla formazione di una «società a due velocità», in quanto le cause sono povertà, emarginazione e frustrazione. La frontiera unica – il libero mercato e l'unione monetaria costituiscono fattori di crescita per l'Europa nel suo complesso, ma sono anche fattori di rischio per le regioni e i gruppi sociali più deboli e devono essere accompagnate da politiche più dinamiche nel campo dell'esclusione economica e sociale (CEC 1992).

Anche se la promozione della coesione economica e sociale era uno dei tre obiettivi chiave nel trattato di Maastricht del 1991 sull'Unione Europea, il successivo Programma di Azione per Combattere l'Esclusione Sociale e Promuovere la Solidarietà Sociale (CEC 1993), riflette in maniera più chiara la visione della Commissione sul fatto che la frattura sociale possa essere una minaccia per il raggiungimento di un'Europa sempre più unita.

Riconoscendo che sono stati messi in moto meccanismi strutturali più ampi dal processo di unificazione europea, il Programma si concentra su quei gruppi che sono stati socialmente esclusi dall'istruzione, occupazione, alloggio, salute e altri servizi sociali e dà particolare attenzione alle questioni di genere, cultura, etnia e razza all'interno di una prospettiva multidimensionale.

Un'importante implicazione di questa descrizione del problema dell'esclusione sociale è che esso si manifesta in modo diverso nei diversi paesi. I regimi di assistenza sociale in ogni paese riflettono i diversi principi di organizzazione sociale e le differenti basi normative. Città diverse sono differenziate all'interno dello spazio economico e sociale europeo, alcune di esse vivono una fase di sviluppo, altre un declino a lungo termine. Le stesse strutture socio-spaziali urbane variano; in alcuni casi esclusione sociale ed esclusione geografica sono praticamente sinonimi, in altri il fenomeno di differenziazione è più complesso. Origine etnica e razza difatti producono significative linee di demarcazione in strutture socio-spaziali pre-esistenti. Infine, gli specifici modelli di governo locale e di stato sociale incidono anch'essi sull'esclusione sociale.

Una notevole diversità terminologica caratterizza quasi qualsiasi discussione sull'esclusione sociale. Dal lato positivo, parole di uso comune includono coesione, integrazione, inclusione, solidarietà e inserimento (sociale). Dal lato negativo, vengono utilizzati una vasta gamma di termini: esclusione (sociale), isolamento,

emarginazione, segregazione, frattura e "socialmente esposto". Occasionalmente compaiono le parole povertà e privazione, solitamente queste rappresentano gli indicatori con i quali i gruppi o persone che soffrono di esclusione sociale, possono essere identificati, ma, cosa più importante, denotano il concetto chiave che l'esclusione sociale (con qualsiasi nome) è un processo sociale all'interno di un'intera società, piuttosto che un modo di categorizzare gli individui e i gruppi all'interno di quella società.

Questi problemi "linguistici" generalmente sono radicati in diverse tradizioni politiche intellettuali nazionali. Ciò che spicca però è la forza del consenso che nuovi e importanti fenomeni sociali stanno emergendo negli Stati membri della Comunità Europea, e che questi fenomeni sono in qualche modo collegati con la formazione dell'Unione Europea stessa.

Nel considerare la terminologia, è importante distinguere tra quegli usi delle parole che sono progettati principalmente per identificare ed etichettare un fenomeno empirico, e quegli usi che sono progettati per fare riferimento a un insieme di idee su fenomeni e processi sociali. Facendo riferimento a questi ultimi, Hadjimichalis e Sadler (1995a) presentano una serie di documenti che sostengono che l'emarginazione è un processo sociale più ampio che comprende l'esclusione sociale solo come una minima parte di esso. Il motivo per cui viene utilizzato questo termine è duplice: uno è quello di distinguere marginalità dall'uso economico del termine (cioè incrementale) e il secondo è quello di indicare l'interesse nei fenomeni socio-geografici. Un secondo approccio importante alle idee che riguardano il fenomeno di esclusione si trova nella raccolta di articoli di Mingione (1993) che riflette su "la nuova povertà urbana e il sottoproletariato". Ancora una volta, l'obiettivo di questa raccolta è duplice: uno è quello di argomentare che stanno emergendo nuovi fenomeni sociali che richiedono la teorizzazione, e il secondo è quello di esaminare l'utilità del lavoro di Wilson sul sottoproletariato americano in questo contesto. Al fine di comprendere pienamente le radici della diversità terminologica, è anche utile esaminare come il termine "esclusione sociale" viene inserito nell'agenda europea.

Come si colloca l'idea di esclusione sociale nel contesto Europeo

L'atto unico europeo nel 1987 e il trattato di Maastricht nel 1991 hanno notevolmente accelerato il ritmo del movimento verso un'Unione sempre più stretta. Prima della metà degli anni 80, le azioni europee volte alla parità erano relativamente superficiali e poco specifiche, dirette a singoli paesi o a particolari settori in declino dell'industria (carbone, acciaio, agricoltura). A partire dalla metà degli anni 80, complesse negoziazioni sull'ampliamento della Comunità, hanno portato un'attenzione più specifica ai gruppi sociali emarginati all'interno di ciascuno stato membro. In più, l'Eurostat aveva ormai cominciato a cimentarsi con le questioni tecniche complesse di definire e misurare la povertà in tutta la Comunità.

Non solo fu la prova crescente e incontrovertibile che, nonostante la modernizzazione e la crescita della competitività dell'economia europea, c'erano alcuni gruppi che difficilmente potevano beneficiare di questi cambiamenti, ma questa prova ottenne anche un'importanza politica fondamentale nei negoziati prima del trattato di Maastricht, che è stato pensato per muovere un passo avanti fondamentale verso un'Unione sempre più stretta.

Fu in questo contesto istituzionale che Jacques Delors introdusse il concetto di "esclusione sociale" in una serie di trattative con le parti sociali. Il termine esclusione sociale deriva dalla politica sociale francese, e in particolare dal programma politico dei governi socialisti francesi degli anni 80.

Quando Delors introdusse il termine nelle negoziazioni dell'Unione Europea, essa prese un giro molto differente. In primo luogo, l'obiettivo di combattere l'esclusione sociale è mutato dal promuovere "l'inserimento" a promuovere la coesione economica e sociale. La coesione economica è sempre stata un obiettivo della Comunità, fin dalle prime trattative, mentre la coesione sociale è entrata nelle discussioni europee solo dal trattato di Maastricht.

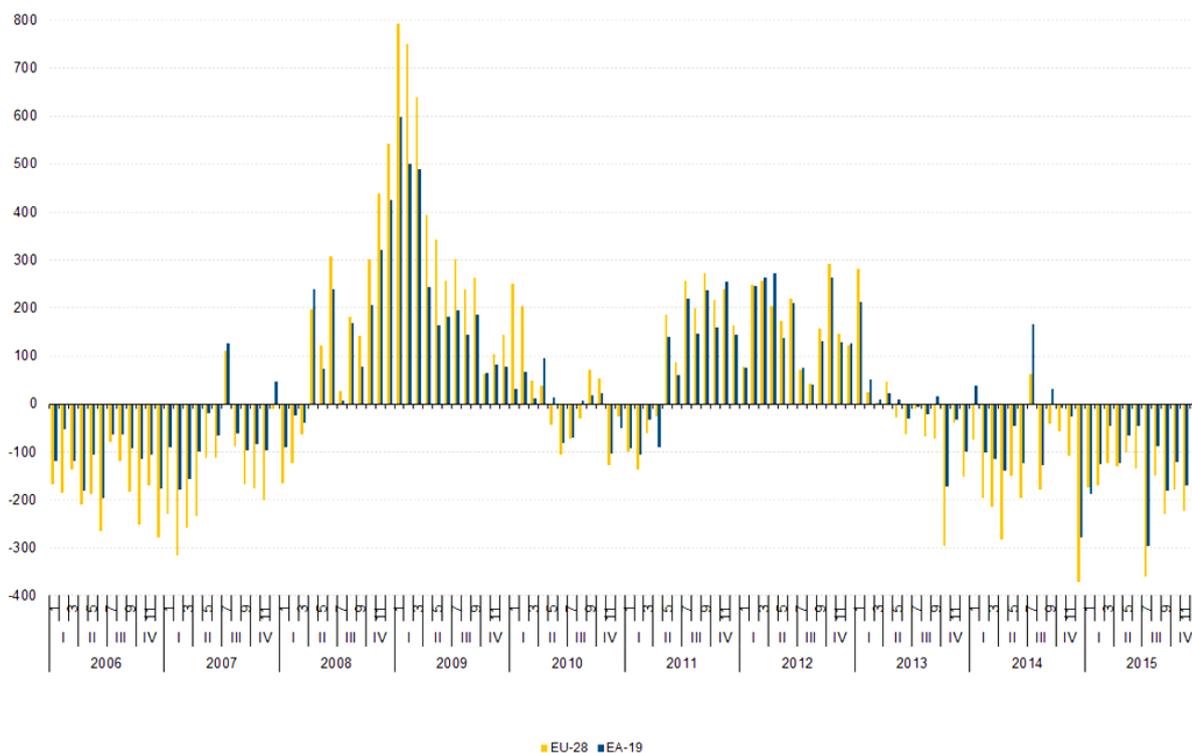
Di fatto, ci sono stati importanti cambi di prospettive a livello Europeo, da una visione del problema di coesione come un problema relazionale tra gli stati membri, a una visione che prende in considerazione l'intera popolazione dell'Unione nel suo insieme, dove l'esclusione sociale dovrà essere affrontata ovunque si verifichi. Allo stesso tempo, l'uso del concetto di esclusione sociale, da parte dell'Unione, implica la consapevolezza che ci sono effetti negativi e svantaggi per particolari gruppi, causati dalle dinamiche del raggiungimento di una sempre più stretta unione.

Così, il programma d'azione per combattere l'esclusione sociale e per promuovere la solidarietà sociale, è un riconoscimento esplicito delle responsabilità politiche dell'Unione nell'affrontare questi problemi. Tuttavia, poiché l'esclusione sociale è collegata al decadimento delle aree urbane, l'attuazione del programma di azione è stata chiaramente individuata come soggetta ai principi di sussidiarietà e di proporzionalità e in seguito devoluta agli Stati membri, ed è questa devoluzione che ha portato alla diversità terminologica radicata nei diversi contesti nazionali.

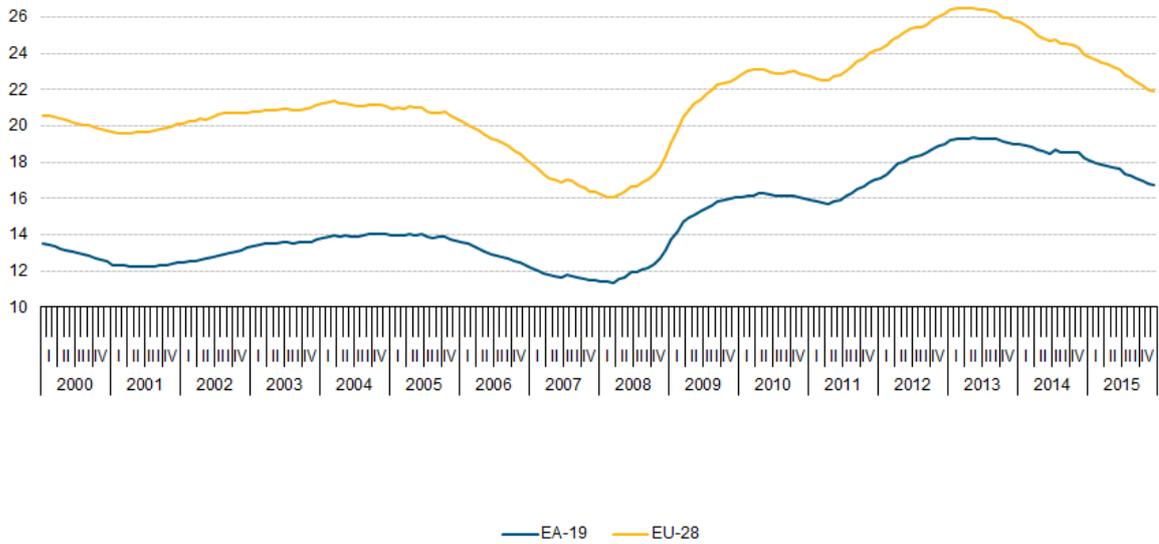
Disoccupazione, dati Eurostat

L'Eurostat stima che nel dicembre 2015 circa 21.944 milioni di uomini e donne dell'Unione Europea erano disoccupate. Il tasso di disoccupazione UE-28 era 9.0% a dicembre 2015. Tra gli stati membri, il più basso tasso di disoccupazione a dicembre 2015 è stato registrato in Repubblica Ceca e Germania (entrambi 4.5%), così come a Malta e nel Regno Unito (entrambe 5.1%; per il Regno Unito, i dati fanno riferimento ad ottobre). Il tasso più alto è stato osservato in Grecia (24.5% a ottobre 2015) e Spagna (20.8%). A dicembre 2015, 4.454 milioni di giovani (under 25) erano disoccupati in UE-28, di cui 3.075 milioni in area euro, il tasso di disoccupazione giovanile era 19.7% in UE-28 e 22% nell'area euro. Nel dicembre 2015, i tassi più bassi sono stati osservati in Germania (7.0%), Danimarca (10.3%), e Repubblica Ceca (10.9%), e i più alti in Grecia (48.6% a ottobre 2015), Spagna (46.0%), Croazia (44.1%) e Italia (37.9%).

Variazioni del numero dei disoccupati (rispetto ai mesi precedenti, in migliaia) Gennaio 2006 - Dicembre 2015



Persone disoccupate, in milioni, UE e Area Euro-19 Gennaio 2000 – Dicembre 2015 (%)



Andamento della disoccupazione

All'inizio del 2000, più di 20 milioni di persone erano disoccupate nell'UE-28, corrispondenti al 9,2% della forza lavoro totale. L'andamento della disoccupazione in quel momento era tendente verso il basso. Nel secondo trimestre del 2001, il numero di disoccupati è sceso a 19,6 milioni e il tasso di disoccupazione all'8,7%. Seguì un lungo periodo di aumento della disoccupazione. Alla fine del 2004 il numero di persone che cercavano lavoro raggiunse i 21,1 milioni, mentre il tasso di disoccupazione era del 9,2%.

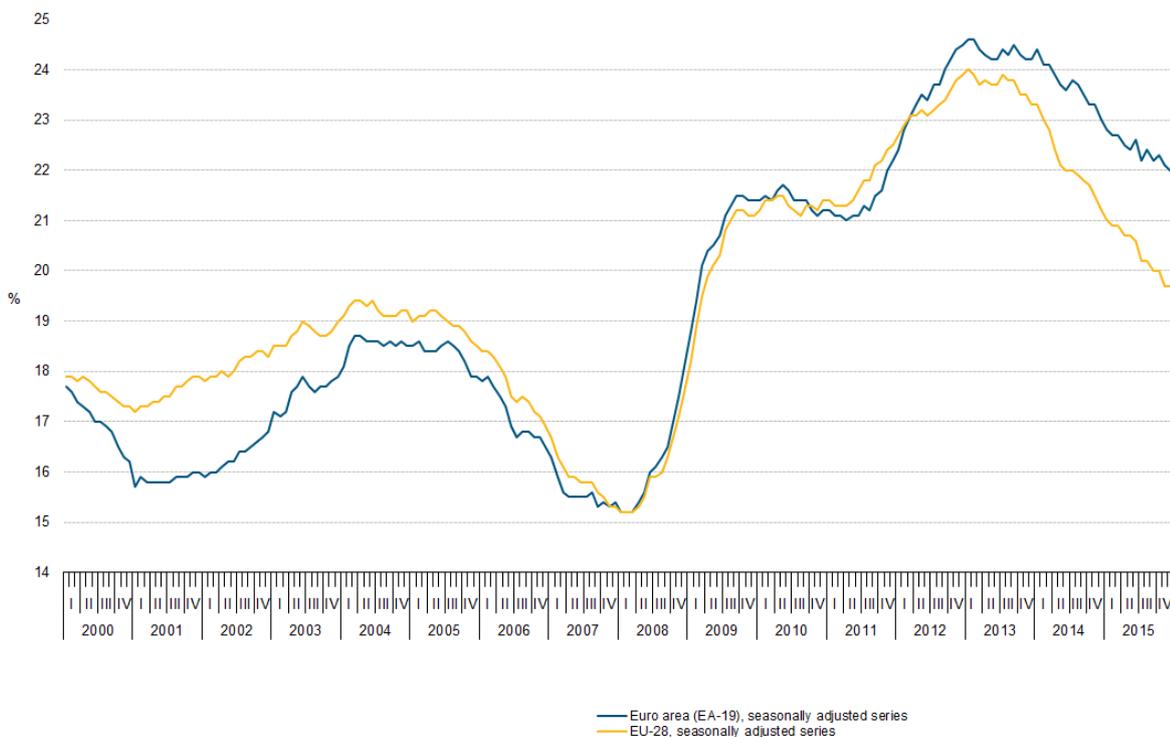
All'inizio del 2005 è cominciato un periodo di costante diminuzione della disoccupazione, durato fino al primo trimestre del 2008. In quel periodo, la disoccupazione UE-28 ha raggiunto il punto più basso di 6,1 milioni persone (equivalente a un tasso del 6,8%) prima di salire bruscamente a seguito della crisi economica. Tra il secondo trimestre del 2008 e la metà del 2010 il livello di disoccupazione è salito di oltre 6,6 milioni, portando il tasso al 9,7%, il valore più alto registrato dall'inizio del 2000. Il declino della disoccupazione nei seguenti tre trimestri era un segno ingannevole della fine della crisi e di un miglioramento delle condizioni del mercato del lavoro nell'UE-28. Infatti, dal secondo trimestre 2011 e fino al primo trimestre del 2013 la disoccupazione è aumentata costantemente e marcatamente fino al livello record di 26,4 milioni, corrispondente a un tasso record del 10,9%. Da allora il tasso ha iniziato a diminuire, raggiungendo il 9,9% alla fine del 2014. Il tasso di disoccupazione nell'area dell'euro (AE-18) ha seguito all'incirca lo stesso andamento dell'UE-28. Tuttavia, tra il 2000 e l'inizio del 2004 il tasso di disoccupazione nell'area dell'euro era inferiore a quello registrato nell'UE-28. Questo modello è stato invertito successivamente perché, tra il 2005 e all'inizio del 2008, la disoccupazione è diminuita più rapidamente tra gli stati membri che non hanno ancora adottato l'euro. Come nell'UE-28, durante crisi economica, la disoccupazione è aumentata ad un ritmo notevole, ad eccezione del periodo tra la metà del 2010 e la metà del 2011, dove è temporaneamente calata. Il livello di disoccupazione ha raggiunto i 19,2 milioni nel secondo trimestre del 2013, prima di scendere nella seconda parte del 2013 e nel corso del 2014.

Andamento della disoccupazione giovanile

I tassi di disoccupazione giovanile sono generalmente molto più alti, anche del doppio o più del doppio, dei tassi di disoccupazione riferiti a tutte le fasce di età. Per quanto riguarda il tasso per la popolazione totale, il tasso di disoccupazione nell'UE-28 ha registrato un brusco calo tra il 2005 e il 2007, raggiungendo il valore minimo (15,2%) nel primo trimestre 2008. La crisi economica, tuttavia, ha colpito gravemente i giovani. Dal secondo trimestre del 2008, il tasso di disoccupazione giovanile ha preso una tendenza al rialzo, con un picco del 23,8% nel primo trimestre 2013, prima di retrocedere al 21,4% alla fine del 2014. Il tasso di disoccupazione giovanile UE-28 era sistematicamente superiore di quello nell'area euro tra il 2000 e la metà del 2007. Da allora e fino al terzo trimestre del 2010 i due tassi sono stati molto vicini. In seguito l'indicatore si è spostato più nettamente nell' EA-18 che nell'UE-28, prima diminuendo verso la metà del 2011, poi aumentando alla fine del 2012. A metà del 2012 il tasso di disoccupazione giovanile zona euro ha superato il tasso UE-28, e il divario è aumentato fino alla fine dell'anno. Il divario è diventato ancora più grande nella seconda parte del 2013 e nel 2014, quando il tasso per la zona euro è sceso al di sotto del tasso per l'UE-28.

L'alta disoccupazione giovanile riflette le difficoltà incontrate dai giovani a trovare lavoro. Tuttavia, questo non significa necessariamente che il gruppo di disoccupati di età compresa tra i 15 e i 24 sia grande, dal momento che molti giovani stanno studiando a tempo pieno e pertanto non lavorano e non sono alla ricerca di un lavoro (quindi non fanno parte della forza lavoro che viene utilizzata come denominatore per il calcolo del tasso di disoccupazione). Per questo motivo, i tassi di disoccupazione giovanile sono calcolati secondo un concetto un po' diverso: il rapporto di disoccupazione calcola la quota di disoccupati per tutta la popolazione. I dati mostrano che i tassi di disoccupazione giovanile nell'Unione europea sono molto inferiori ai tassi di disoccupazione giovanile; ma sono aumentati dal 2008 a causa degli effetti della crisi sul mercato del lavoro.

Tassi di disoccupazione giovanile, EU-28 e AE-19 Gennaio 2000 – Dicembre 2015 (%)



Dati di disoccupazione giovanile, 2012-2014 Q4 (%)

	Youth unemployment rate				Youth unemployment ratio		
	2012	2013	2014	2014Q4*	2012	2013	2014
EU-28	23.3	23.7	22.2	21.4	9.8	9.9	9.1
Euro area	23.5	24.4	23.8	23.2	9.6	9.8	9.4
Belgium	19.8	23.7	23.2	22.4	6.2	7.3	7.0
Bulgaria	28.1	28.4	23.8	23.0	8.5	8.4	6.5
Czech Republic	19.5	18.9	15.9	14.5	6.1	6.0	5.1
Denmark	14.1	13.0	12.6	11.2	9.1	8.1	7.8
Germany	8.0	7.8	7.7	7.4	4.1	4.0	3.9
Estonia	20.9	18.7	15.0	14.4	8.5	7.4	5.9
Ireland	30.4	26.8	23.9	21.9	12.3	10.6	8.9
Greece	55.3	58.3	52.4	51.1	16.1	16.5	14.7
Spain	52.9	55.5	53.2	51.7	20.6	21.0	19.0
France	24.4	24.8	24.1	24.6	8.9	8.9	8.5
Croatia	42.1	50.0	45.5	46.3	12.7	14.9	15.3
Italy	35.3	40.0	42.7	42.0	10.1	10.9	11.6
Cyprus	27.7	38.9	35.9	33.9	10.8	14.9	14.5
Latvia	28.5	23.2	19.6	18.2	11.5	9.1	7.9
Lithuania	26.7	21.9	19.3	18.5	7.8	6.9	6.6
Luxembourg	18.0	16.9	21.2	23.5	5.0	4.0	6.0
Hungary	28.2	26.6	20.4	18.9	7.2	7.3	6.0
Malta	14.1	13.0	11.8	11.1	7.2	6.9	6.2
Netherlands	11.7	13.2	12.7	11.9	6.6	7.7	7.1
Austria	9.4	9.7	10.3	10.2	5.6	5.7	6.0
Poland	26.5	27.3	23.9	22.0	8.9	9.1	8.1
Portugal	38.0	38.1	34.7	33.3	14.1	13.3	11.9
Romania	22.6	23.7	24.0	23.6	6.9	7.1	7.1
Slovenia	20.6	21.6	20.2	19.1	7.1	7.3	6.8
Slovakia	34.0	33.7	29.7	26.9	10.4	10.4	9.2
Finland	19.0	19.9	20.5	21.1	9.8	10.3	10.7
Sweden	23.7	23.6	22.9	22.4	12.4	12.8	12.7
United Kingdom	21.2	20.7	16.9	16.1	12.4	12.1	9.8
Iceland	13.6	10.7	10.0	9.7	10.2	8.3	7.5
Norway	8.6	9.1	7.9	7.8	4.8	5.2	4.3
Switzerland	.	.	.	.	5.7	5.8	5.8
Turkey	15.8	17.1	18.0	19.2	5.9	6.6	7.3
United States	16.2	15.5	13.4	12.6	.	.	.
Japan	8.1	6.8	6.3	.	.	.	.

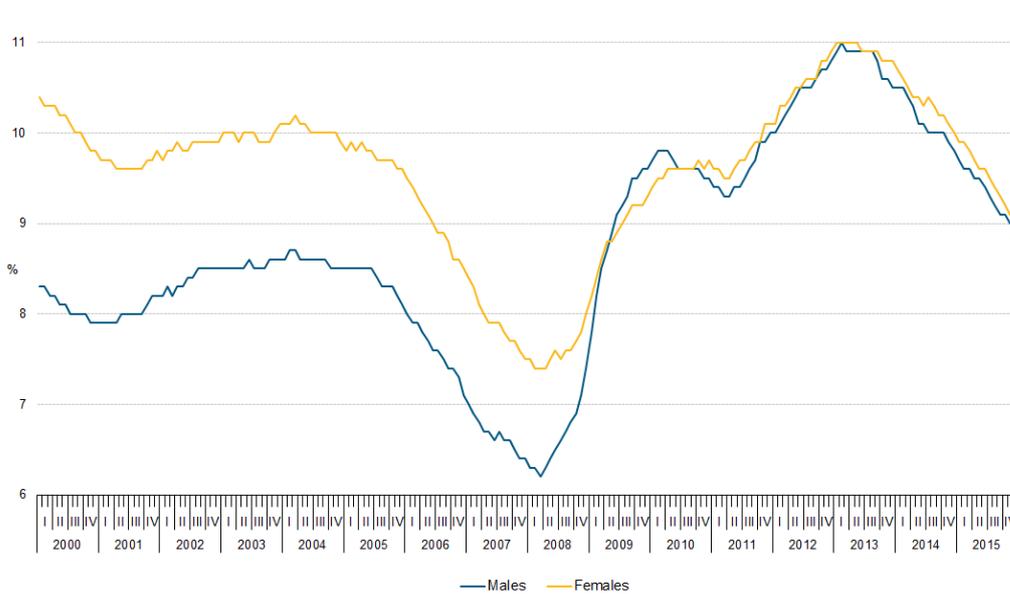
. data not available

* The quarterly youth unemployment rate is seasonally adjusted.

Andamento della disoccupazione femminile e maschile

Storicamente, le donne sono sempre state più colpite dalla disoccupazione rispetto agli uomini. Nel 2000, il tasso di disoccupazione delle donne nell'UE-28 era di circa 10%, mentre il tasso per gli uomini era inferiore all'8%. Entro la fine del 2002, questo divario si è ristretto a circa 1,5 punti percentuali e tra il 2002 e metà del 2007 questo intervallo è rimasto più o meno costante. Dal primo trimestre del 2008, al loro livello più basso, rispettivamente 6,3% e 7,4%, i tassi di disoccupazione maschile e femminile nell'UE-28 convergevano, ed entro il secondo trimestre del 2009 il tasso di disoccupazione maschile era superiore a quello femminile. Il declino del tasso di disoccupazione maschile nel corso del 2010 e della prima metà del 2011 e la corrispondente stabilità del tasso femminile nello stesso periodo ha portato ancora una volta il tasso maschile al di sotto di quello femminile. Da allora i due tassi sono aumentati allo stesso ritmo fino a metà del 2013, quando hanno raggiunto il loro più alto valore, entrambi al 10,9%. Nella seconda metà del 2013, così come nel corso del 2014, sia il tasso maschile che quello femminile sono diminuiti, raggiungendo rispettivamente il 9,8% e il 10,1% alla fine del 2014.

Tassi di disoccupazione maschili e femminili, UE Gennaio 2000 – Dicembre 2015 (%)



Uno sguardo dettagliato al 2014

Il tasso di disoccupazione generale nell'UE-28 ha raggiunto il 10,2% nel 2014, diminuendo di 0,7 punti percentuali rispetto al 2013. A questo segue un aumento di 0,4 punti percentuali tra il 2012 e il 2013. Negli Stati Uniti il tasso di disoccupazione è sceso per il quarto anno di fila, dal 7,4% nel 2013 al 6,2% nel 2014.

Il tasso di disoccupazione è aumentato in 6 Stati membri tra il 2013 e 2014, ed è sceso in 19 stati, restando stabile in Francia, Croazia e Lussemburgo. Aumenti del tasso di disoccupazione annuale medio tra il 2013 e 2014 sono stati registrati in Italia (+ 0,6 punti), Finlandia (+ 0,5 punti), Cipro e Austria (entrambi + 0,2 punti) così come in Belgio e in Olanda (entrambi + 0,1 punti). Le diminuzioni più alte sono state segnalate in Ungheria (-2,5 punti), Portogallo (-2,3 punti), Irlanda (-1,8 punti), Spagna e Bulgaria (entrambe -1,6 punti) e nel Regno Unito (-1,5 punti). Con il 26,5%, la Grecia era il paese con il più alto tasso di disoccupazione complessivo nel 2014. La dispersione della disoccupazione in tutta l'UE-28 è rimasta all'incirca allo stesso livello del 2013. La disoccupazione di lungo periodo è una delle principali preoccupazioni dei responsabili politici. Oltre agli effetti finanziari e sociali sulla vita personale, la disoccupazione di lungo periodo influisce negativamente sulla coesione sociale e, in definitiva, può ostacolare la crescita economica. In totale, il 5,1% della forza lavoro nell'UE-28 nel 2014 era disoccupata da più di un anno; più della metà di questa, il 3,1% della forza lavoro, era disoccupata da più di due anni. Rispetto al 2013, si osserva una diminuzione della disoccupazione di lungo periodo (dal 5,2%) mentre si registra un sensibile incremento (dal 2,9%) dei disoccupati da due o più anni.

Per la prima volta nelle statistiche sulla disoccupazione UE-28 (dal 2000), nel 2009 il tasso di disoccupazione femminile era inferiore a quello maschile, rimanendo costante nel 2010. Nel 2011, questo effetto viene nuovamente invertito, con tassi di disoccupazione femminile al 9,7% contro il 9,6% per i maschi. Il divario è rimasto immutato fino al 2013, quando i due tassi nell'UE-28 raggiunsero il 10,8% per gli uomini e del 10,9% per le donne. Nell'area dell'euro il tasso di disoccupazione femminile è sempre stato più alto di quello maschile. Nel 2014 i tassi sono schizzati all'11,5% per gli uomini e all'11,8% per le donne. Nel 2014 i tassi di disoccupazione maschile erano superiori a quelli femminili in 15 dei 28 Stati membri. Il divario tra i tassi di disoccupazione maschili e femminili varia da -6,5 punti percentuali in Grecia a +3,5 punti percentuali in Irlanda. Nel 2014 il tasso di disoccupazione nell'UE-28 era più del doppio del tasso di disoccupazione complessivo (al

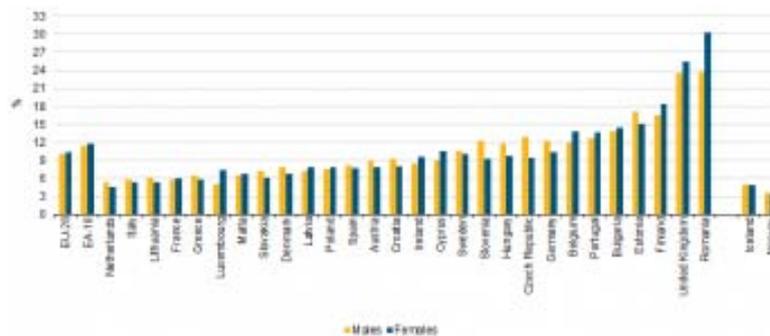
22,2%), più di uno su cinque giovani della forza lavoro non era autonomo, ma in cerca di lavoro. Nell'area dell'euro, il tasso di disoccupazione era ancora più alto al 23,8%. Il tasso di disoccupazione giovanile era superiore al tasso di quelli di età compresa tra 25 e 74 anni, in tutti gli Stati membri. In Spagna (53,2%), Grecia (52,4%), Croazia (45,5%), Italia (42,7%), Cipro (35,9%) e Portogallo (34,7%) i tassi di disoccupazione giovanile erano particolarmente alti. La Germania (7,7%) era l'unico Stato membro con un tasso di disoccupazione inferiore al 10%.

Tasso di disoccupazione 2003-2014 (%)

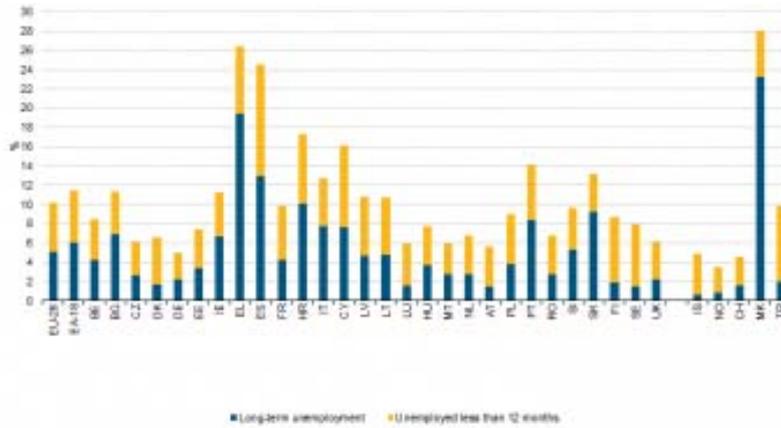
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
EU 28	9,2	9,3	9,0	8,2	7,2	7,0	9,0	9,6	9,7	10,5	10,9	10,2
Euro area	8,9	9,1	9,0	8,4	7,5	7,6	9,5	10,0	10,1	11,3	12,0	11,6
Belgium	8,2	8,4	8,5	8,3	7,5	7,0	7,9	8,3	7,2	7,6	8,4	8,5
Bulgaria	13,7	12,1	10,1	9,0	6,9	5,6	6,8	10,3	11,3	12,3	13,0	11,4
Czech Republic	7,8	8,3	7,9	7,1	5,3	4,4	6,7	7,3	6,7	7,0	7,0	6,1
Denmark	5,4	5,5	4,8	3,9	3,8	3,4	6,0	7,5	7,6	7,5	7,0	6,6
Germany	9,7	10,4	11,2	10,1	8,5	7,4	7,6	7,0	5,8	5,4	5,2	5,0
Estonia	10,3	10,1	8,0	5,9	4,6	5,5	13,5	16,7	12,3	10,0	8,6	7,4
Ireland	4,6	4,5	4,4	4,5	4,7	6,4	12,0	13,9	14,7	14,7	13,1	11,3
Greece	9,7	10,6	10,0	9,0	8,4	7,8	9,6	12,7	17,9	24,5	27,5	26,5
Spain	11,5	11,0	9,2	8,5	8,2	11,3	17,9	19,9	21,4	24,8	26,1	24,5
France	8,6	8,9	8,9	8,8	8,0	7,4	9,1	9,3	9,2	9,8	10,3	10,3
Croatia	14,2	13,9	13,0	11,6	9,9	8,6	9,2	11,7	13,7	16,0	17,3	17,3
Italy	8,4	8,0	7,7	6,8	6,1	6,7	7,7	8,4	8,4	10,7	12,1	12,7
Cyprus	4,1	4,6	5,3	4,6	3,9	3,7	5,4	6,3	7,9	11,9	15,9	16,1
Latvia	11,6	11,7	10,0	7,0	6,1	7,7	17,5	19,5	16,2	15,0	11,9	10,8
Lithuania	12,4	10,9	8,3	5,8	4,3	5,8	13,8	17,8	15,4	13,4	11,8	10,7
Luxembourg	3,8	5,0	4,6	4,6	4,2	4,9	5,1	4,6	4,8	5,1	5,9	5,9
Hungary	5,8	6,1	7,2	7,5	7,4	7,8	10,0	11,2	11,0	11,0	10,2	7,7
Malta	7,7	7,2	6,9	6,8	6,5	6,0	6,9	6,9	6,4	6,3	6,4	5,9
Netherlands	4,8	5,7	5,9	5,0	4,2	3,7	4,4	5,0	5,0	5,8	7,3	7,4
Austria	4,8	5,5	5,6	5,3	4,9	4,1	5,3	4,8	4,6	4,9	5,4	5,6
Poland	19,8	19,1	17,9	13,9	9,6	7,1	8,1	9,7	9,7	10,1	10,3	9,0
Portugal	7,4	7,8	8,8	8,9	9,1	8,8	10,7	12,0	12,5	15,8	16,4	14,1
Romania	7,7	8,0	7,1	7,2	6,4	5,6	6,5	7,0	7,2	6,8	7,1	6,8
Slovenia	6,7	6,3	6,5	6,0	4,9	4,4	5,9	7,3	8,2	8,9	10,1	9,7
Slovakia	17,7	18,4	16,4	13,5	11,2	9,6	12,1	14,5	13,7	14,0	14,2	13,2
Finland	9,0	8,8	8,4	7,7	6,9	6,4	8,2	8,4	7,8	7,7	8,2	8,7
Sweden	6,6	7,4	7,7	7,1	6,1	6,2	8,3	8,6	7,8	8,0	8,0	7,9
United Kingdom	5,0	4,7	4,8	5,4	5,3	5,6	7,6	7,8	8,1	7,9	7,6	6,1
Iceland	3,3	3,1	2,6	2,9	2,3	3,0	7,2	7,6	7,1	6,0	5,4	5,0
Norway	4,2	4,3	4,5	3,4	2,5	2,5	3,2	3,6	3,3	3,2	3,5	3,5
Turkey	-	-	9,5	9,0	9,1	10,0	13,0	11,1	9,1	8,4	9,0	9,9
United States	6,0	5,5	5,1	4,6	4,6	5,8	9,3	9,6	8,9	8,1	7,4	6,2
Japan	5,3	4,7	4,4	4,1	3,8	4,0	5,1	5,0	4,6	4,3	4,0	3,6

- Data not available

Tassi di disoccupazione maschili e femminili (%)



Tasso di disoccupazione a lungo termine, 2014 (%)



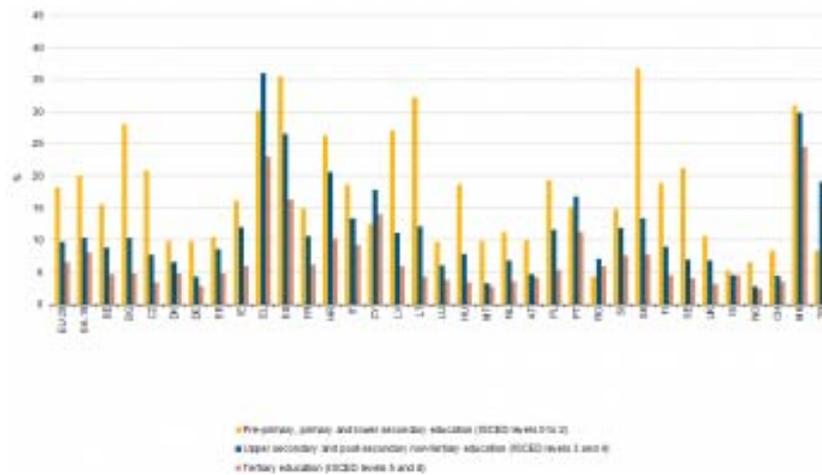
Tassi di disoccupazione per età e sesso, 2007-2014 (%)

	Male		Female		< 25 years		25-74 years	
	2007	2014	2007	2014	2007	2014	2007	2014
EU-28	6.8	10.1	7.9	10.3	22.2	9.0	22.2	9.0
Euro area	6.7	11.5	8.6	11.8	23.8	10.4	23.8	10.4
Belgium	6.7	8.0	8.5	7.9	23.2	7.3	23.2	7.3
Bulgaria	8.5	12.3	7.4	10.4	23.8	10.7	23.8	10.7
Czech Republic	4.2	5.1	6.7	7.4	15.9	5.4	15.9	5.4
Denmark	3.4	6.4	4.2	6.8	12.6	5.5	12.6	5.5
Germany	8.4	5.3	8.7	4.6	7.7	4.7	7.7	4.7
Estonia	5.4	7.9	3.8	6.8	15.0	6.7	15.0	6.7
Ireland	5.0	12.9	4.3	9.4	23.9	10.0	23.9	10.0
Greece	5.3	23.7	12.9	30.2	52.4	24.8	52.4	24.8
Spain	8.4	23.8	10.7	25.4	53.2	22.3	53.2	22.3
France	7.8	10.5	8.5	10.1	24.1	8.6	24.1	8.6
Croatia	8.8	16.5	11.4	18.3	45.5	14.6	45.5	14.6
Italy	4.9	11.9	7.8	13.8	42.7	10.6	42.7	10.6
Cyprus	3.4	17.1	4.8	15.1	35.9	14.0	35.9	14.0
Latvia	6.5	11.8	5.6	9.8	19.6	10.0	19.6	10.0
Lithuania	4.2	12.2	4.3	9.2	19.3	9.9	19.3	9.9
Luxembourg	3.4	5.9	5.1	6.0	21.2	5.0	21.2	5.0
Hungary	7.1	7.8	7.7	7.9	20.4	6.7	20.4	6.7
Malta	5.8	6.2	7.9	5.4	11.8	4.8	11.8	4.8
Netherlands	3.3	7.2	5.2	7.8	12.7	6.5	12.7	6.5
Austria	4.5	5.9	5.3	5.4	10.3	4.9	10.3	4.9
Poland	9.0	8.5	10.3	9.6	23.9	7.7	23.9	7.7
Portugal	8.7	13.8	9.6	14.5	34.7	12.5	34.7	12.5
Romania	7.2	7.3	5.2	6.1	24.0	5.5	24.0	5.5
Slovenia	4.8	9.0	5.9	10.6	20.2	6.9	20.2	6.9
Slovakia	10.0	12.8	12.8	13.6	29.7	11.8	29.7	11.8
Finland	6.5	9.3	7.2	8.0	20.5	7.0	20.5	7.0
Sweden	5.9	6.2	6.5	7.7	22.9	5.7	22.9	5.7
United Kingdom	5.5	6.4	5.0	5.8	16.9	4.4	16.9	4.4
Iceland	2.3	5.1	2.3	4.9	10.0	3.9	10.0	3.9
Norway	2.6	3.7	2.5	3.3	7.9	2.6	7.9	2.6
Turkey	-	-	-	-	18.0	8.3	18.0	8.3
United States	4.7	6.3	4.5	6.1	13.4	5.0	13.4	5.0
Japan	3.9	3.8	3.7	3.4	6.3	3.3	6.3	3.3

Tassi di disoccupazione, UE-28, 2005-2014 (%)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Male	8.4	7.6	6.6	6.6	9.0	9.7	9.6	10.4	10.8	10.1
Female	9.8	9.0	7.9	7.5	8.9	9.6	9.8	10.5	10.9	10.3
Less than 25 years	19.0	17.7	15.9	15.9	20.3	21.4	21.7	23.3	23.7	22.2
Between 25 and 74 years	7.7	7.0	6.1	5.9	7.6	8.3	8.3	9.1	9.5	9.0
Long-term unemployment rate	4.1	3.7	3.1	2.6	3.0	3.9	4.2	4.7	5.2	5.1
Male	3.8	3.5	2.9	2.4	2.9	3.9	4.2	4.7	5.2	5.1
Female	4.5	4.1	3.4	2.8	3.1	3.8	4.1	4.7	5.1	5.1
Very long-term unemployment rate	2.4	2.2	1.9	1.5	1.6	1.8	2.2	2.6	2.9	3.1

Tassi di disoccupazione (persone tra i 25 e i 64 anni) in base al livello di istruzione, 2014 (%)



I titoli di studio sono ancora la migliore assicurazione contro la disoccupazione, che chiaramente aumenta con il diminuire del livello di istruzione raggiunto. Il tasso medio di disoccupazione nell'UE-28 per persone di età compresa tra 25 e 64 anni che hanno conseguito al massimo un'istruzione secondaria inferiore era del 18,2%, molto superiore al tasso di disoccupazione di chi ha ottenuto una qualifica di istruzione terziaria (6,6%).

Descrizione e analisi dei gruppi target del progetto

Dal momento che si lavora con adulti a rischio di esclusione sociale, tutte le attività devono essere personalizzate secondo le esigenze del gruppo target. La maggior parte delle attività potrebbe non adattarsi completamente al profilo dei partecipanti. Prima di svolgere ciascuna attività, bisogna analizzare le esigenze specifiche del gruppo.

Nel progetto Up-skilling abbiamo 5 gruppi di adulti che soffrono o sono a rischio di esclusione sociale. Durante lo studio abbiamo notato che alcuni dei loro problemi sono comuni ad ogni gruppo, ad esempio: la mancanza di fiducia negli altri, la scarsa autostima e la mancanza di competenze linguistiche. Qui di seguito, analizzeremo le esigenze di tutti i gruppi:

Immigrati

Non c'è nessuna differenza significativa tra le situazioni degli immigrati nei diversi paesi europei. I problemi avvertiti sono molto simili. La portata e il livello delle difficoltà percepite dipende dalle precedenti esperienze nei mercati di lavoro nazionali e internazionali. Gli immigrati hanno un enorme bisogno di formazione. Sono convinti che un'adeguata formazione li aiuterà a migliorare il loro livello di occupazione, modificando la loro posizione sul mercato del lavoro. Le esigenze di formazione degli immigrati sono simili in tutti i paesi. Le più importanti aree di formazione identificate sono: formazione professionale (formazione sul lavoro); formazione di abilità personali, nella presentazione, comunicazione, ricerca di lavoro; formazione sui sistemi del mercato del lavoro e sui regolamenti (evoluzioni nel mercato del lavoro, strutture nazionali di sostegno, sulle leggi del mercato del lavoro, sull'avvio di un'impresa (fondi per gli immigrati per avviare un'impresa).

Tra gli immigrati c'è un gruppo decisamente interessato a seguire corsi di formazione indipendentemente dalla materia di studio. Rappresentano il primo segmento al quale può mirare la formazione. La caratteristica fondamentale del gruppo è la seguente: sono meno soddisfatti rispetto alla media del lavoro che svolgono, e spesso credono che il loro lavoro non corrisponda al loro livello di istruzione. Incontrano pertanto, più spesso rispetto alla media, difficoltà nell'inserirsi nel mercato del lavoro. Hanno una conoscenza inferiore rispetto alla media, su dove trovare informazioni sui corsi di formazione. Sembra che questo gruppo abbia più bisogno di informazioni ben mirate. Il completamento della loro formazione potrebbe aumentare la possibilità di ottenere posti di lavoro più soddisfacenti e più appropriati al loro livello di istruzione. C'è anche un gruppo formato da persone che non hanno un lavoro. Sorprendentemente, in questo gruppo non si osserva una percezione molto più forte dei problemi relativi al mercato del lavoro. In più, in questo gruppo, non si osserva una così forte volontà di formazione. D'altro canto però, il desiderio di partecipare a corsi di formazione non è inferiore alla media. Un'azione mirata all'importanza della formazione stessa, è la strategia da utilizzare con questo gruppo. Il messaggio fondamentale da condividere è la possibilità di ottenere un buon lavoro dopo aver completato la formazione.

Questi bisogni di formazione sono simili a quelle espressi da altri giovani che entrano nel mercato del lavoro. Tuttavia, essi devono essere visti in modo diverso. Dovrebbero essere progettati per superare le difficoltà, la mancanza di conoscenza sociale, economica e giuridica di chi vive in un paese straniero. Riassumendo i bisogni di chi intende partecipare a corsi di formazione, si deve precisare che gli immigrati in genere vogliono fortemente essere inclusi in differenti tipi di corsi. Ovviamente ognuno ha la sua preferenza, ma la sola idea in sé di partecipare a un corso che possa migliorare la loro formazione, è molto importante per loro.

La conclusione generale su questo gruppo è che la disoccupazione non sembra essere una motivazione abbastanza forte per prendere parte a corsi di formazione. In altre parole, non avere un lavoro non è un argomento sufficiente per intraprendere corsi di formazione. Devono essere presi in considerazione numerose altre ragioni. Questo resta, tuttavia, un segmento importante per la formazione. È molto interessante notare inoltre che le esigenze formative degli immigrati, così come la percezione degli ostacoli, sembrano simili e non dipendono dalla loro nazionalità e dal paese in cui sono ospitati, questo permette di utilizzare programmi di formazione simili per tutti gli immigrati in tutti i paesi coinvolti nel progetto. Il punto comune è che tutti gli intervistati potenzialmente interessati a partecipare a un corso di formazione hanno meno conoscenze su dove trovare informazioni per partecipare ai suddetti corsi. Di conseguenza, si dovrebbero determinare quali canali sono efficaci per raggiungere gli immigrati. Il nostro studio dimostra anche che c'è una parte considerevole di immigrati che potrebbero essere interessati a corsi di formazione all'imprenditoria e/o come avviare la propria impresa.

Adulti (over 30) con scarse qualifiche, disoccupati di lungo periodo

Sulla base dei dati del progetto "50+ mature, need, competent" (50+ mature, bisogno, competenti) in cui l'associazione WIOSNA ha agito come capofila, emergono i seguenti problemi che caratterizzano chi fa parte di questo gruppo. Le persone oltre i 50 anni che perdono il lavoro sono caratterizzate da, tra le altre cose, infelicità, solitudine, perdita di sicurezza, indecisione e mancanza di pazienza in situazioni difficili, perdita della propria individualità e dei propri valori (spesso di pari passo con depressione), dal conflitto tra le proprie aspettative e la realtà e da un'opinione negativa di sé. D'altra parte, quelli che restano disoccupati per molto tempo hanno un'alta opinione delle proprie qualifiche e difficoltà nella valutazione obiettiva, scarsa possibilità di dominare il loro comportamento da proattivo a reattivo, sono caratterizzati da un basso livello di motivazione e da scarsa attività nella ricerca di un impiego, e rischiano di provare avversione e paura per i cambiamenti della vita. Le persone con più di 50 anni, come appare dall'esperienza dei formatori e consulenti, hanno spesso un atteggiamento diffidente verso qualsiasi tipo di supporto. Infine, un altro problema è lo stereotipo esistente, molte volte anche autostereotipo di non funzionare all'interno del gruppo. Dichiarazioni molto comuni dai rappresentanti di questo gruppo sono: "io non sono adatto per questo lavoro-hanno richieste troppo alte", "non è per me", "sono troppo vecchio - qui ci sono un sacco di giovani che possono farlo".

Basandoci sull'esperienza raggiunta lavorando ad altri progetti, abbiamo diagnosticato le seguenti difficoltà:

- **Formative:** un basso livello di competenze associato con un altrettanto basso livello di istruzione (l'istruzione è quella elementare o inferiore); le esperienze e qualifiche (anche se superiori) sono solitamente obsolete o inadeguate per le esigenze del mercato del lavoro.
- **Economiche:** la difficoltà di trovare un lavoro (da un lungo periodo di tempo) va di pari passo alle difficoltà finanziarie.
- **Psicologiche:** le persone con più di 50 anni hanno una scarsa motivazione nel partecipare alle attività, bassa autostima e una mancanza di attitudini proattiva.
- **Relative alla salute:** Le persone con più di 50 anni hanno relativamente più bisogno di cure mediche dei giovani, per di più, la salute rappresenta un limite per alcuni tipi di lavoro (ad esempio lavori come muratore).
- **Sociali:** Oltre ai problemi già menzionati legati agli stereotipi presenti nella società, che vedono le persone oltre i 50 anni come lavoratori già pienamente qualificati, c'è il problema di uno scarso livello di competenze sociali, essenziali sul posto di lavoro o infine la scarsa mobilità di questo gruppo.

Bisogni e aspettative degli over 50

Attraverso la nostra ricerca ed esperienza possiamo indicare alcune delle esigenze e delle aspettative di queste persone. La prima è quella di acquisire esperienze e migliorare le competenze professionali attraverso la formazione. Sarà difficile riattivare persone over 50 senza di essa. Un'altra è la necessità di azioni complementari volte a migliorare le qualifiche e le abilità sociali (incontri di gruppo sottoforma di workshop motivazionali), che permettono ai nostri partecipanti di guadagnare confidenza e motivazione all'azione. Un'altra esigenza delle persone che vogliono rientrare nel mercato del lavoro è ricevere un supporto nell'indirizzare la propria carriera ("career counseling"). Infine è consigliabile un trattamento individuale di ciascun partecipante nel reindirizzarlo al lavoro (counseling individuale, ricerca lavoro e altri interventi su misura ai bisogni di ciascun partecipante). Attraverso queste attività e ad un'assistenza alla ricerca del lavoro che tenga conto delle abilità di ciascuno, un gran numero di over 50 avrà la possibilità di ritornare nel mercato del lavoro e di evitare l'esclusione sociale.

NEET* e giovani adulti (dai 18 ai 30 anni) con scarse qualifiche che sono disoccupati di lungo periodo

La formazione per persone che ***non studiano, non hanno un lavoro o non partecipano a corsi di formazione**, è particolarmente adatta in un contesto in cui le classi sociali più disagiate mancano di impulsi, motivazione e ambizione. In parte queste condizioni sono dovute alla povertà e alla mancanza di opportunità. Il termine NEET è usato per descrivere persone giovani che non sono coinvolte in nessuna forma di impiego, di studio o di formazione. Il termine è emerso nei dibattiti politici negli ultimi anni, a causa dello sproporzionato impatto della recessione sui giovani (al di sotto dei 30 anni). Il tasso di disoccupazione per le persone under 30 è circa il doppio del tasso di disoccupazione medio. Nel 2011 in tutta Europa, circa 14 milioni di giovani al di sotto dei 30 anni erano disoccupati, non studiavano e non partecipavano ad alcun corso di formazione. Comunque, i tassi variano ampiamente, da circa 5.5% in Olanda, a 22.7% in Italia.

Poiché i bisogni delle persone cosiddette neet e dei giovani adulti sono molto simili, abbiamo deciso di unire i due gruppi e di illustrare la loro situazione. All'interno di questa categoria di persone ci sono due gruppi che si trovano in una situazione particolare rispetto al mercato del lavoro (i disoccupati di lunga data e le persone disabili).

Diplomati agli istituti professionali che non continuano la propria formazione

In questo caso la disoccupazione e l'inattività colpiscono una grossa percentuale di diplomati. Per lo più i NEET sono persone che hanno avuto un'istruzione superiore o professionale, cioè hanno frequentato scuole superiori di avviamento al lavoro. Tra questi, la maggior parte è rappresentata dalle persone che hanno scelto di lavorare dopo le scuole superiori, questo indica che i giovani che orientano in maniera troppo selettiva i propri piani, in caso di fallimento spesso finiscono nella categoria dei NEET. Tra i diplomati alle scuole professionali, nella categoria dei NEET molto spesso troviamo: donne, persone che provengono da scuole professionali o post secondarie, persone che hanno completato la propria formazione nel turismo o in servizi di catering, nell'ambiente agrario, persone provenienti da aree rurali, persone che non hanno superato gli esami e che vivono in piccole e medie città e villaggi, o persone i cui genitori hanno un'istruzione primaria.

Tra queste persone, che possono essere classificate come inattive, la causa comune di non sforzarsi per cercare un lavoro è data da fattori che non sono connessi direttamente alla situazione del mercato del lavoro, ma anche a problemi che riguardano la cura dei figli, della casa o la gravidanza.

Laureati, economicamente inattivi che continuano la formazione o lo studio

Questo gruppo include un terzo di tutti i laureati. Secondo i dati relativi a dicembre 2014, in Polonia il tasso di disoccupazione relativo a questo gruppo era del 22.6%, cioè circa il triplo del tasso di disoccupazione totale in Polonia (8.0) e in UE (21.4). I laureati che cercano lavoro non hanno un vantaggio significativo rispetto a quelli con un'istruzione secondaria.

Inoltre, la modalità di studio e il tipo di scuola non hanno una forte influenza sulla probabilità di impiego. Una specifica categoria di disoccupati con istruzione superiore è rappresentata dalle persone di 27 anni. La loro situazione specifica include, tra le altre cose: molte tensioni mentali, l'attitudine alla rassegnazione e all'alienazione sociale, l'incapacità di gestire o pianificare il tempo, la sensazione di sentirsi inutili, il fenomeno di impotenza appresa, di scarsa concentrazione, attenzione e orientamento nella realtà, e il deterioramento della salute mentale.

Bisogni, aspettative e ostacoli

Vi sono numerosi bisogni, aspettative e ostacoli specifici nella popolazione internamente diversificata di giovani adulti e NEET.

Le **aspettative** sono: sviluppo di competenze linguistiche, esperienze lavorative, migliorare le abilità professionali - un tirocinio valido con obiettivi chiari e principi di cooperazione, dove poter affrontare sfide, imparare, sviluppare e implementare idee ("non fare il caffè"), applicazione e monitoraggio (da parte di un mentore/supervisore sul posto), un feedback sull'inserimento riguardo il lavoro e il tirocinio, lo stesso trattamento degli altri lavoratori, un aiuto in fase di adattamento, un'atmosfera amichevole, tolleranza, cambiare ambiente, integrazione interculturale, nuove opportunità di crescita.

Ostacoli e barriere: la mancanza di esperienze di lavoro (pratica, tirocini), la mancanza di posti di lavoro nella professione, non abbastanza posti di lavoro, spesso bisogna accettare un lavoro al di sotto delle proprie aspettative solo per avere un po' di soldi in più, i datori di lavoro richiedono molta esperienza/corsi specialistici immediatamente dopo la laurea, salari bassi, difficoltà nella ricerca di lavoro, la mancanza di una lingua straniera parlata fluentemente, la mancanza di fiducia nelle proprie capacità.

La debolezza universale dei giovani è la poca, o nulla, esperienza lavorativa non a misura delle esigenze del mercato del lavoro. In questo gruppo ci sono una serie di problemi specifici comuni a tutti i gruppi a cui si rivolge questo progetto. Per quanto riguarda i gruppi di cui sopra, c'è una grande richiesta/aspettativa di programmi di integrazione professionale e sociale da parte dei giovani e dei NEET, con particolare attenzione su attività come:

- Organizzazione di corsi per la formazione continua, adattati in base alle esigenze di un particolare datore di lavoro (formazione in apprendistato sul posto di lavoro).
- Incontri individuali con un counselor professionale che seguirà personalmente i progressi nella ricerca di un lavoro.
- Attivare formazione-aiuto riguardo la documentazione richiesta per l'impiego, formazione psicologica.
- Organizzazione di corsi di formazione per permettere alle parti interessate di familiarizzare con un colloquio e di contattare il datore di lavoro.
- Organizzazione di stage e tirocini, nazionali e internazionali per permettere il cambio di ambiente di lavoro e raggiungere l'esperienza necessaria.

Disabili con scarse qualifiche che sono disoccupati di lungo periodo

Sulla base dell'analisi degli ostacoli, dei problemi delle persone disabili, sulla base di ricerche e colloqui approfonditi con il gruppo beneficiario finale di un precedente progetto della nostra Associazione e sulla base

dei resoconti di valutazione e competenza del progetto, le persone di questo gruppo target indicano come esigenze e aspettative principali:

- Sostegno psicologico (per ridurre le ansie), per aumentare l'autostima, eliminare la sensazione di marginalità ed esclusione nelle relazioni sociali
- Un aiuto ad inserirsi nel mercato del lavoro, a sviluppare un piano di azione formativa - un aiuto nella preparazione di documenti di candidatura per un colloquio di lavoro, un aiuto nella ricerca di lavoro
- Esperienze lavorative in tirocini e la possibilità di migliorare le proprie competenze/qualifiche professionali (formazioni professionali, workshop per lo sviluppo delle competenze chiave)
- Formazione informatica (competenze molto scarse in questo campo)
- Informazioni pratiche su questioni legali relative a persone con disabilità.

Sulla base della sopracitata analisi dei bisogni/aspettative, le soluzioni migliori per questo gruppo di interesse sarebbero le seguenti:

- Supporto per stimolare la motivazione, indipendenza e attività dei partecipanti (includere le consultazioni individuali con il volontario/specialista; formazione di workshop sulla motivazione e sulla consapevolezza di sé)
- Consulenza professionale, supporto psicologico e formazione sulle competenze chiave, training specializzati (nuove abilità/competenze)
- Incontri di gruppo, dal momento che il gruppo è uno spazio dove avviene uno scambio di preoccupazioni, ma anche di ispirazione per agire e cercare soluzioni, per creare nuove idee.

Un aspetto importante quando si tratta di motivazione e autostima delle persone disabili è un fattore di relazione con le altre persone. Spesso i disabili non vengono accettati dal resto della società. Questo è uno dei motivi che porta le persone disabili a perdere la motivazione e a sottostimare il proprio lavoro, le proprie abilità e le proprie competenze. Specialmente in questo gruppo, è importante mostrare come riconoscere i successi personali, come vivere in società, dove trovare aiuto e come reagire nelle situazioni di difficoltà. Per questo gruppo di beneficiari è importante fare attenzione all'educazione del pubblico, che non è coinvolto direttamente in relazione con persone disabili, ma la loro opinione ha impatto sulla percezione di sé da parte delle persone con disabilità.

Le regole e i consigli per selezionare i partecipanti

Lo scopo principale delle attività intraprese nel quadro di reclutamento e selezione è quello di raccogliere partecipanti al progetto con un potenziale appropriato, inteso come la risultante di elementi quali:

a) predisposizione a sviluppare competenze chiave:

- comunicazione in lingue straniere
- competenze matematiche e competenze di base in scienza e tecnologia
- imparare ad imparare
- competenze sociali e civili
- spirito di intraprendenza e imprenditoria
- consapevolezza culturale e espressione linguistica

b) alta motivazione a partecipare al progetto, ad affrontare gli ostacoli, allo sviluppo professionale,

c) i valori su cui un candidato fonda la propria vita (priorità della vita)

Strumenti usati nel processo di selezione dei partecipanti

a) un questionario iniziale con criteri formali

- nome e cognome
- età
- sesso
- istruzione
- la conferma dello stato di disoccupato
- una breve descrizione sul motivo per cui il candidato sia a rischio di esclusione sociale
- contatti

b) un curriculum vitae del candidato (un breve resoconto dell'istruzione, delle qualifiche e delle esperienze pregresse che di solito viene inviato con una domanda di lavoro)

c) un questionario formato da 12 domande (Appendice 1 alla fine del capitolo).

Il colloquio di selezione

Durante un colloquio si raccomanda di procedere utilizzando gli elementi della "competenza dei metodi" (comportamentale) che consiste in un'intervista incentrata su situazioni di vita reale. Durante l'incontro, bisogna fare al candidato domande mirate a verificare se sia stato in passato in situazioni simili e abbia quindi dimostrato competenze e qualità richieste ai partecipanti al progetto.

La conversazione è condotta con l'ausilio del questionario (Appendice 1), prendendo in considerazione le informazioni contenute nel curriculum del candidato, comunque dovrebbe essere un incontro reale tra due

esseri umani, nel quale entrambe le parti hanno la possibilità di imparare abbastanza per poter decidere congiuntamente se le azioni previste dal progetto sono davvero in grado di rispondere a bisogni e situazioni di un particolare partecipante.

Chi conduce il colloquio dovrebbe far riferimento a situazioni attuali. In questo modo possiamo ottenere preziose informazioni sull'attitudine del candidato all'intraprendenza, alla motivazione e all'impegno. Descrizioni di situazioni specifiche mostreranno anche l'atteggiamento del candidato verso le difficoltà. Ricorda che il questionario va usato ma non dovrebbe dominare l'incontro. Leggi per favore il CV e gli strumenti del candidato prima dell'incontro e annota le ulteriori domande che vorresti chiedergli e le eventuali questioni da approfondire.

Consigli per condurre un colloquio:

- Esprimere sinceramente la voglia di conoscere un candidato
- Mantenere un'atmosfera amichevole durante la durata del colloquio
- Durante il colloquio, fare riferimento al modulo/cv/modulo di adesione/altro del candidato
- Ascoltare attivamente e seguire il candidato

Il come sottoporre le domande:

a) Fare al candidato domande su situazioni del suo passato, chiedere di specifici esempi di situazioni in cui il candidato ha mostrato alcune competenze; le domande corrette iniziano con "cosa hai fatto?", "cosa è successo?" Le domande sbagliate solitamente iniziano con "qual è la tua opinione?", "cosa ne pensi?"

b) Fare principalmente domande aperte che permettano al candidato di parlare. Rispondendo, il candidato può presentare fatti e informazioni, descrivere situazioni, esprimere sentimenti.

c) Evitare di suggerire le risposte alle domande o di formulare domande basandosi su ipotesi sulle situazioni attuali, perchè in questo modo si incoraggia il candidato a rispondere brevemente "Sì" o "No" (ad esempio, "di sicuro...", "preferisci...", "giusto?").

d) Essere pazienti durante i silenzi, e se un silenzio dura troppo a lungo, fermarlo con naturalezza, dicendo che è possibile tornare sulla domanda in seguito, e chiedere se si ha bisogno di più tempo per considerare se si vuole continuare, se la domanda è chiara.

e) Avere il controllo (incluso del tempo) del colloquio. Se un candidato si allontana dall'argomento, con le domande si può riportarlo alla conversazione.

f) Il metodo del colloquio dovrebbe essere "ad imbuto - da generico a specifico": all'inizio fare domande aperte e solo alla fine, domande chiuse che precisano il punto della discussione.

g) Alla fine del colloquio: fare domande sul progetto e rispondere in modo breve e concreto, ringraziare per l'incontro e informare su ulteriori fasi del processo di reclutamento.

Criteri per selezionare i partecipanti per una learning mobility

Differentemente dagli altri workshop, in una learning mobility i partecipanti vivono un'esperienza in un contesto geografico e culturale diverso dal loro, e con persone che potrebbero non aver mai visto prima. In più, non hanno la possibilità di ritornare nei loro spazi e nelle loro dimensioni di riposo fino alla fine delle attività. I partecipanti pertanto, prima di unirsi al progetto devono essere consapevoli delle difficoltà che incontreranno, e l'organizzazione deve essere in grado di valutare se un partecipante è pronto o meno a confrontarsi con questa esperienza.

Prima di accettare un candidato, l'organizzazione dovrebbe:

1. fare un colloquio individuale per capire la capacità di adattamento di ogni partecipante
2. organizzare un incontro di gruppo con tutti i candidati finalizzato a cogliere le capacità/o difficoltà di interazione all'interno del gruppo di ciascuno di loro.

L'intervista individuale serve a spiegare bene il tipo di attività, il posto dove avrà luogo, le modalità, le regole di convivenza e di organizzazione. Più nello specifico durante l'intervista bisogna:

- Spiegare nei dettagli il tipo di attività che avranno luogo, l'alloggio e le altre sedi, le condizioni generali del paese/luogo di destinazione
- Verificare la volontà dei partecipanti di adattarsi e vivere insieme a persone che possono avere bisogni diversi dai propri e capire e prevedere quali difficoltà potrebbero avere
- Concordare la volontà di accettare qualsiasi modifica che potrebbe sorgere lungo la strada e di adattarsi a diverse contingenze imprevedibili
- Concordare la necessità di avere un approccio proattivo e non recriminatorio in caso di cambiamenti
- Informare che l'organizzazione non è responsabile di comportamenti scorretti verso di loro, e del loro eventuale comportamento inappropriato nei confronti degli altri
- Informare che l'organizzazione può decidere in qualsiasi momento, e con validi motivi, di rimuovere dal gruppo chi non rispetta le regole di convivenza e cooperazione per il successo del progetto
- Dichiarare se c'è qualsiasi tipo di impedimento o ostacolo fisico, mentale o psicologico che può interferire con le attività (per vedere se devono essere applicati eventuali cambiamenti al fine di garantire a tutti di prendere parte al progetto)
- Essere disposti a firmare un contratto che chiarisce i punti sopra elencati

Nella riunione di gruppo i partecipanti sono incoraggiati ad ascoltare, a costruire relazioni e collaborazioni con il gruppo. L'obiettivo è quello di valutare se ci sono persone con evidenti difficoltà nell'interagire con gli altri e nello svolgimento dei propri compiti. Alcuni esempi di compiti del gruppo possono essere:

- Organizzare un viaggio/un soggiorno insieme
- Preparare un pranzo e mangiare insieme, se è disponibile una cucina
- Giocare con giochi da tavolo
- Partecipare a uno o più giochi di relazione e cooperazione che si possono trovare facilmente su internet o sui social network:

<http://www.youthwork-practice.com/games/cooperation-games.html>

<http://www.peacefirst.org/digitalactivitycenter/resources/search>

<http://www.refreshleadership.com/index.php/2012/08/quick-games-engage-employees-work/>

Fonti

“Training Needs of Young Immigrants within European Countries”, Scritto dal prof. Piotr Niedzielski, dottor Leszek Gracz, Katarzyna Łobacz, Università of Szczecin, Polonia

“Immigrants’ Needs and Public Service”, scritto da Sandeep Kumar Agrawal, Mohammad Qadeer e Arvin Prasad

Eurostat 2014 – statistiche

Report_Recommendations on how to improve education for adults suffering or at risk of social exclusions

Fonti online:

<http://www.eurofound.europa.eu/young-people-and-neets-1>

https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=rkWqg-DT6uQC&oi=fnd&pg=PP2&dq=immigrants+in+europe+risk+in+social+exclusion&ots=Gcv4omdzh7&sig=toP_hDxtoKt2yh-JE4pwZ6XGkwo&redir_esc=y#v=onepage&q=immigrants%20in%20europe%20risk%20in%20social%20exclusion&f=false

<http://www.eurofound.europa.eu/emcc/labourmarket/youthinfographic>

http://www.euro.centre.org/data/1201610451_25081.pdf

http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics

APPENDICE 1

Domande per un colloquio di reclutamento

1. Rispondi alla domanda: Chi sono?

Obiettivo: La domanda introduce il partecipante alla conversazione, e mostra anche un preciso contesto nel quale il candidato viene guidato nell'autovalutazione (es. Io sono disabile).

2. Come ho scoperto il progetto?

Obiettivo: La domanda analizza le fonti utilizzate dal partecipante per ricevere informazioni sul progetto.

3. Parla dei tuoi punti di forza/ delle tue debolezze (Se questa domanda risulta un problema, si può chiedere al partecipante cosa gli piace fare, in quali tipi di attività riesce a dare il suo meglio, si può far riferimento alle 7 competenze chiave ecc.).

Obiettivo: Questa domanda aiuta a conoscere meglio il partecipante sulla base del livello delle competenze chiave.

4. Qual è la sfida più grande che hai affrontato nella vita?

Obiettivo: La domanda permette di capire meglio l'individualità delle capacità del partecipante, e la sua motivazione a superare gli ostacoli.

5. Chiedere qual è la natura degli ostacoli (di salute, psicosociali, formativi, o altri che dipendono dalla situazione individuale dei partecipanti. È importante avere la stessa osservazione e le stesse conclusioni sulla valutazione degli ostacoli nell'intero corso del colloquio).

Obiettivo: Una diagnosi degli ostacoli e dei bisogni dei partecipanti.

6. Quali sono gli step da fare per cambiare la situazione? (Ad esempio, sto cercando lavoro, o prendo parte ad altri progetti, corsi ecc.)

Obiettivo: La domanda indaga il livello di coinvolgimento del partecipante e il desiderio di cambiare la propria situazione e il livello di azione.

7. Cosa succederebbe se queste situazioni migliorassero/cambiassero?

a) Quanto è importante per me lavorare (ritornare a lavorare) su una scala da 1 a 10?

b) Quanto sono sicuro/certo (credo, confido) che se decido di lavorare, troverò lavoro, su una scala da 0 a 10?

c) Quanto valuto il mio impegno e la mia dedizione al lavoro su una scala da 1 a 10?

Obiettivo: La domanda numero 7 analizza il valore che i partecipanti danno a loro stessi per cambiare la propria situazione, il loro livello di autostima e di fiducia nelle proprie capacità. Le domande aggiuntive a-c valutano l'attitudine psicologica dei partecipanti, il loro livello di autostima e la volontà di assumere un impiego.

8. Presentazione delle principali attività e obiettivi del progetto. Aspettative.

Scopo: fornire informazioni di base sul progetto, valutare le aspettative in relazione al progetto.

9. Che contributo posso dare al progetto? Cosa rappresenta per me questo progetto?

Obiettivo: La domanda aiuta a determinare il ruolo dei partecipanti e la loro visione del progetto.

CAPITOLO 04

Metodi, strumenti e materiali innovativi

per preparare e supportare adulti a rischio di esclusione sociale a trarre il massimo da un'attività di Mobilità per l'Apprendimento.

GUIDA ALLA CONSUTAZIONE DEL CAPITOLO	62
UNITÀ 0: PREPARARE UNA MOBILITÀ PER L'APPRENDIMENTO	66
UNITÀ 1: FORMAZIONE PRE PARTENZA	69
UNITÀ 2: DURANTE UNA MOBILITÀ PER L'APPRENDIMENTO	92
UNITÀ 3: DOPO UNA MOBILITÀ PER L'APPRENDIMENTO	116

Guida alla consultazione del capitolo

	<i>Richiede la presenza di un gruppo ospitante, o di locali</i>	<i>Non richiede la presenza di un gruppo ospitante, o di locali</i>
UNIT 0: Preparing a Learning Mobility		
0.1. Informazioni da scambiare prima di una mobilità transnazionale	X	
0.2. Selezione dei partecipanti e accordo per la mobilità		X
UNITÀ 1: Formazione pre-partenza		
Dialogo multiculturale		
1.1. Accoglienza del gruppo		X
1.2. Autovalutazione iniziale delle competenze		X
1.3. Il giornalista		X
1.4. Regole di base		X
1.5. Un viaggio in mongolfiera #1		X
1.6. Statue comunicative		X
1.7. Abigail		X
1.8. Teatro forum		X
1.9. Il cerchio della fiducia		X
1.10. Mobilità virtuale: Lavorare su stereotipi e pregiudizi #1	X	
1.11. Mobilità virtuale: Gruppo Facebook	X	

1.12. Mobilità virtuale: Conversazione Skype	X	
Aspetti amministrativi		
1.13. Partiamo per un viaggio		X
1.14. All'aeroporto		X
1.15. Mobilità virtuale: guida per i partecipanti	X	
1.16. Autovalutazione finale delle competenze		X
UNITÀ 2: Durante la Mobilità per l'apprendimento		
2.1 Arrivo dei partecipanti	X	
2.2 Leader del gruppo e CCC		X
2.3 Programma delle attività		X
2.4 L'ufficio postale		X
2.5 Mobilità virtuale: Il mio diario #1		X
2.6 Io, tu, destra e sinistra		X
2.7 Stai pronto, sii veloce		X
2.8 Il cerchio degli aggettivi		X
2.9 L'angelo custode		X
2.10 Due verità e una bugia		X
2.11 Stili di gestione dei conflitti #1		X
2.12 Il campo minato		X
2.14 Il puzzle gigante		X
2.15 Mobilità virtuale: lavorare su stereotipi e pregiudizi #2	X	
2.16 Un passo avanti		X
2.17 Tutti a bordo!		X
2.18 Imparare la lingua locale	X	

2.19 Testare la lingua locale	X	
2.20 Apprendere l'Inglese in situazione: visita in città	X	
2.20 Laboratorio sul linguaggio fotografico		X
2.21 Photo-reportage della città		X
2.22 Mostra fotografica		X
2.23 Caccia a tesoro in città		X
2.24 Volontariato		X
UNITÀ 3: Dopo una Mobilità per l'apprendimento		
3.1 Autovalutazione iniziale delle competenze		X
3.2 Un viaggio in mongolfiera #2		X
3.3 Mobilità virtuale: Il mio diario #2		X
3.4 Stili di gestione dei conflitti #2		X
3.5 Autovalutazione finale delle competenze e compilazione dello Skillpass		X

Come utilizzare questo capitolo

Questo capitolo contiene metodi, strumenti e materiali innovativi per preparare e supportare adulti a rischio di esclusione sociale a trarre il massimo da un'attività di Mobilità per l'apprendimento. È diviso in quattro unità:

UNITÀ 0: dedicato alle sole organizzazioni, sia di invio che di accoglienza, riguarda temi tecnici e organizzativi da affrontare quando si pianifica una Mobilità per l'apprendimento. Non riguarda alcun contenuto formativo per i partecipanti ma fa riferimento alle informazioni minime che le organizzazioni coinvolte devono scambiarsi per organizzare luoghi ed attività della mobilità ed alcuni consigli su cosa concordare prima che la stessa abbia luogo (sostanzialmente compiti e responsabilità).

Tabelle delle UNITÀ 1, 2 e 3:

Le competenze che i partecipanti acquisiranno con le attività proposte sono indicate all'inizio di ciascuna Unità. Dette competenze sono anche riportate nei modelli di autovalutazione delle competenze inclusi nei materiali di Appendice. Se ne raccomanda la traduzione nella lingua madre dei partecipanti al fine di consentire anche a coloro che hanno una scarsa conoscenza dell'inglese di accedervi in maniera autonoma, ed in generale di garantire a tutti i partecipanti una comprensione piena degli stessi. I moduli di autovalutazione vanno compilati dai partecipanti all'inizio ed alla fine di ciascuna Unità. All'inizio, per accertare di quali competenze sono già in possesso e verificare se sono interessati ad acquisire quelle proposte e/o acquisirne di nuove. Alla

fine, per auto-valutare i risultati ottenuti (ai partecipanti è anche richiesto di stimare il livello di acquisizione che sentono di aver raggiunto per ciascuna delle competenze indicate).

La prima colonna a sinistra contiene una bozza della lezione; se ne raccomanda la lettura una o due volte prima di iniziare l'interazione con i partecipanti. Il testo non in corsivo contiene istruzioni per il trainer, mentre ciò che è scritto in corsivo può essere letto direttamente ai partecipanti (es. domande a risposta aperta per avviare ed animare un dibattito o domanda e risposta - indicati con "D" e "R" - per avviare un brainstorming e giungere ad una definizione comune su un argomento).

La seconda colonna indica una stima del tempo necessario per completare ciascuna sessione, tenuto conto del fatto che tale stima è meramente indicativa, specialmente per quelle attività della mobilità propriamente detta (Unità 2) laddove l'attitudine dei partecipanti, la situazione contingente in loco ed altre variabili esterne possono influenzarne la durata. Il numero in grassetto in alto si riferisce al tempo stimato per l'intera attività, mentre quello non in grassetto si riferisce alla durata di singole sessioni di rilievo dell'attività.

La terza colonna indica i materiali ausiliari e, ove presenti, le appendici di supporto allegate a questo capitolo, come file di testo da stampare e distribuire tra i partecipanti, presentazioni Powerpoint (la slide specifica da proiettare ad ogni step della sessione è indicata in questa colonna), link esterni eccetera.

UNITÀ 1 incentrata sulla preparazione dei partecipanti, guida il trainer step by step nella preparazione pre-partenza, durante la quale condurrà sessioni locali allo scopo di costruire e consolidare il gruppo, introdurre i partecipanti alla nuova dimensione interculturale con cui andranno a confrontarsi e fornire loro nozioni basilari sul paese di destinazione. Contiene anche alcuni esercizi di Mobilità Virtuale che consentono un primo contatto col luogo di destinazione grazie all'uso del computer.

UNITÀ 2 riguarda la mobilità fisica, ossia quelle attività che verranno condotte dal momento dell'arrivo nel paese estero al momento del ritorno a casa. Fa riferimento a molti momenti non formali e informali, dunque i tempi stimati sono molto più orientativi che nell'Unità 1, e per talune attività non sono indicati. Anche questa Unità contiene esercizi di Mobilità virtuale, intesi come follow-up di quelli iniziati durante la preparazione pre-partenza.

UNITÀ 3 si concentra sulle attività successive alla mobilità propriamente detta, vale a dire quel processo di ri-concettualizzazione, report e valutazione delle competenze acquisite durante l'intero processo di apprendimento. Queste attività si svolgono a livello locale quando la mobilità è finita.

UNITÀ 0: ORGANIZZARE UNA MOBILITÀ PER L'APPRENDIMENTO

[Solo per le organizzazioni]

0.1 . Informazioni da scambiare prima della mobilità transnazionale

Prima che la mobilità abbia inizio è fondamentale che le organizzazioni di invio e accoglienza scambino le seguenti informazioni :

Riguardo i partecipanti :

Un rapporto con la descrizione dettagliata dei profili dei partecipanti . Il rapporto deve contenere:

- Età dei partecipanti
- Principali motivi di esclusione sociale del gruppo di partecipanti
- Livello di conoscenza medio della lingua inglese
- Bisogni speciali (intolleranze alimentari, partecipanti con mobilità ridotta, malattie o disabilità importanti da prendere in considerazione al momento di pianificare le attività ...)
- Contatti Facebook (per chi li ha)

L'organizzazione di accoglienza deve anche comunicare alcune informazioni circa la gente del posto che prenderà parte alle attività. In particolare:

- Numero di partecipanti locali
- Età
- Se anche loro sono a rischio di esclusione sociale e perchè
- Tempo stimato che dedicheranno alle attività (vi possono essere giorni in cui non sarà garantita la presenza di partecipanti locali, o in cui la loro presenza è possibile solo di sera, durante il tempo libero eccetera... Tali informazioni vanno scambiate prima che la mobilità abbia inizio)
- Contatti Facebook (di chi li ha)

Riguardo il posto

Al fine di preparare l'agenda le seguenti informazioni sono molto utili per pianificare le attività:

- Disponibilità di una cucina. Come spiegato in precedenza, i momenti informali sono cruciali per favorire dinamiche di gruppo e creare l'integrazione spontanea tra i due gruppi. In questa prospettiva la condizione ottimale sarebbe se l'organizzazione di accoglienza potesse aiutare l'organizzazione di invio ad affittare uno o due appartamenti per ospitare i partecipanti. Nel caso questa strada non fosse praticabile, la preparazione autonoma dei pasti da parte dei partecipanti rimane un'attività chiave. L'organizzazione ospitante dovrebbe verificare e comunicare se è possibile - anche se non per l'intera durata della mobilità – garantire ai partecipanti l'utilizzo di una cucina.
- Contatti di associazioni locali e delle amministrazioni pubbliche. Al fine di organizzare attività di volontariato, l'organizzazione di accoglienza deve contattare in anticipo associazioni di volontariato locale o la pubblica amministrazione al fine di organizzare queste attività (e fornire a quella di invio i relativi contatti).
- Carta dei servizi pubblici del luogo in cui l'attività si svolgerà.
- Eventi culturali o eventi di interesse, in generale, che si svolgeranno durante il periodo di permanenza dei partecipanti

Su leggi e usi locali

L'organizzazione ospitante dovrebbe comunicare leggi e usi locali che è utile che i partecipanti conoscano in anticipo. Ad esempio le regole per i fumatori nei luoghi pubblici, se è consentito bere bevande alcoliche per strada, se di norma si lasciano mance in bar e ristoranti, se vi sono regolamenti specifici per il conferimento dei rifiuti domestici etc.

Riguardo l'agenda

L'organizzazione di invio deve scambiare con quella di accoglienza un paio di settimane prima che la mobilità abbia inizio una bozza del programma delle attività. Da comunicare in anticipo anche se i partecipanti hanno richieste particolari (luoghi da visitare, attività all'aperto, esigenze particolari...) in modo da avere abbastanza tempo per organizzare tali attività.

L'organizzazione di accoglienza, dal canto suo, in base a queste attività, deve comunicare una stima approssimativa dei costi, al fine di aiutare l'organizzazione di invio nella pianificazione del budget.

Entrambe le organizzazioni procederanno quindi a chiarire le responsabilità reciproche (uso del budget, facilitatore di ogni sessione, disposizioni logistiche)

0.2. Selezione dei partecipanti e patto per la mobilità

A differenza di altre attività laboratoriali, in una Learning Mobility i partecipanti vivono una full immersion in un contesto geografico e culturale diverso, con persone che potrebbero non aver mai visto prima.

Inoltre non vi è alcuna possibilità di tornare ai loro spazi e alla loro dimensione di comfort fino al termine delle attività. I partecipanti, pertanto, prima di unirsi al progetto, devono essere messi a conoscenza delle difficoltà che potrebbero incontrare, e l'organizzazione dal canto suo deve essere in grado di valutare se il partecipante è pronto ad affrontare tale esperienza.

La selezione dei partecipanti è quindi un momento cruciale della mobilità; dovrebbe essere basata sulla motivazione e la capacità di adattamento dei candidati (cfr Capitolo 1 "Criteri per la selezione dei partecipanti a un Mobilità per l'apprendimento).

A causa della natura di questo corso, dove, soprattutto nell'Unità 2, le attività di apprendimento si sovrappongono alla convivenza tra i partecipanti, l'atteggiamento e il comportamento di ogni partecipante verso il gruppo influenza direttamente l'esito complessivo delle attività. È necessario quindi che ogni partecipante sia a conoscenza di questo aspetto, e prenda le sue responsabilità nei confronti del gruppo e dell'organizzazione, anche in modo formale.

Pertanto è fortemente raccomandato che ogni partecipante, una volta selezionato, e come condizione della sua partecipazione, firmi un accordo con l'organizzazione che formalizzi e chiarisca questo impegno. (Vedi allegato 0 Dichiarazione del partecipante).

UNITÀ 1: PREPARAZIONE PRE PARTENZA

Introduzione all' Unità 1

La preparazione pre partenza è necessaria per preparare un terreno fertile per una Learning Mobility. Questa formazione non è solo una preparazione per la mobilità, ma dovrebbe avere i suoi propri risultati di apprendimento, identificabili e verificabili.

Si concentra su due aspetti principali :

- Dialogo multiculturale** : la prima parte è dedicata a ridurre il possibile shock culturale che adulti a rischio di esclusione sociale possono soffrire lasciando il loro contesto sociale per la prima volta. Lo scopo di questa parte è facilitare una riflessione sulle diversità culturali, su come affrontarle e come comunicare in un contesto multiculturale.
- Aspetti amministrativi** : la seconda parte approfondisce la conoscenza del paese di destinazione; lo scopo di questa parte è preparare i partecipanti alla mobilità, fornendo loro nozioni di carattere logistico-amministrativo, ma anche diventare autonomi al momento di pianificare un viaggio.

Competenze sviluppate da questa Unità:

Al termine di questa Unità i partecipanti saranno in grado di:

- Pianificare in autonomia un periodo di soggiorno all'estero
- Riconoscere e gestire i propri stereotipi in modo da limitarne l'influenza sul proprio comportamento
- Esprimere i propri bisogni e mediarli con quelli degli altri partecipanti
- Prevedere le proprie necessità e pianificare di conseguenza una risposta adeguata in un altro paese
- Comunicare in un ambiente multiculturale

<i>Bozza della lezione</i>	<i>Durata</i>	<i>Materiali ausiliari</i>
DIALOGO MULTICULTURALE		
1.1. Accoglienza del gruppo A. Accogliete il gruppo e presentatevi B. Spiegate lo scopo del progetto: <ul style="list-style-type: none"> • Apprendere come vivere e cooperare in un ambiente interculturale 	35'	<i>Flipchart – mostrate la prima pagina dove precedentemente avete scritto: Benvenuti al corso sulla mobilità per l'apprendimento</i>

- Acquisire competenze trasversali durante una mobilità per l'apprendimento
- Migliorare la nostra occupabilità grazie a queste nuove competenze acquisite

C. Spiegate la struttura della formazione e i suoi obiettivi:

- *UNITÀ 1 Una fase preliminare per prepararci alla mobilità per l'apprendimento.*
- Spiegate che questa fase sarà tenuta localmente ed è obbligatorio parteciparvi se si intende prender parte al resto del percorso. Presentate una bozza di calendario degli incontri per questa Unità ed esortate i partecipanti ad esprimere la propria disponibilità a prendervi parte. Se necessario, concordate con i partecipanti piccoli cambiamenti al calendario in modo da assicurare la massima partecipazione di tutti alle sessioni.
- *UNITÀ 2. Una mobilità transnazionale.*
- *UNIT 3. Una fase post-mobilità per riconcettualizzare l'esperienza vissuta e riconoscere/valutare le nuove competenze acquisite.*

Obiettivi dell'Unità 1

Alla fine di questa Unità avremo

- *Rudimenti della comunicazione in ambiente interculturale*
- *Nozioni di base sul paese di destinazione*
- *Le capacità per pianificare in autonomia un periodo di soggiorno all'estero.*

1.2. Autovalutazione iniziale delle competenze

25'

Date ad ogni partecipante un modulo per l'autovalutazione delle competenze (vedi Appendice 1).

Leggetelo con i partecipanti e spiegate ancora il significato di ciascuna competenza nel caso esse non siano ancora chiare per qualcuno.

Chiedete ai partecipanti di compilarlo indicando se ritengono di possedere già alcune delle competenze elencate e, in caso contrario, se sono interessati ad acquisirle.

In plenaria, chiedete ai partecipanti di riflettere e fare esempi su come queste competenze possono esser loro utili nella vita quotidiana, nel miglioramento delle relazioni

Slide 1 e 2: Slide con il titolo e con le 3 unità del corso

Slide 3: obiettivi del corso

*Appendice 1
(una copia per ogni partecipante)*

Slide 4: Initial Self-assessment form

interpersonali e nell'attitudine nei confronti della società.

Consigli per il facilitatore

Al fine di agevolare la comprensione delle competenze, traducete nella lingua dei partecipanti il contenuto dell'Appendice 1.

1.3. Il giornalista

55'

Panoramica dell'esercizio: I partecipanti iniziano a conoscersi facendo brevi interviste e presentando chi hanno intervistato al resto del gruppo.

Obiettivo: conoscersi, iniziare a costruire le prime dinamiche di gruppo, agevolare il discorso in pubblico parlando di qualcun altro.

Istruzioni per i partecipanti

Chiedete ai partecipanti di scegliere una persona all'interno del gruppo che non conoscano già e di sedersi accanto (il gruppo è seduto in cerchio).

Date ai partecipanti 5 minuti per intervistare chi è alla sua sinistra, e cinque minuti per essere a sua volta intervistato da lui/lei.

Al termine delle interviste, ognuno presenta al resto del gruppo la persona che ha intervistato, secondo le informazioni che ha appuntato durante l'esercizio.

Razionale: I partecipanti si aprono alla dimensione di gruppo iniziando a costruire relazioni uno-ad-uno. Sono inoltre incoraggiati ed agevolati a parlare in pubblico dato che devono presentare non sé stessi ma qualcun altro.

Consigli per il facilitatore

Questa attività può essere utile al di là di una presentazione iniziale. Può essere un modo per introdurre e iniziare a parlare di argomenti correlati al progetto, ad esempio per quanto riguarda l'esperienza che i partecipanti stanno andando a vivere insieme. Il facilitatore può dare un elenco di argomenti minimi che tutte le interviste dovrebbero contenere :

- occupazione
- ultima esperienza di viaggio (se presente)
- pasti che si è in grado di cucinare
- intolleranze alimentari

o può inserirsi al momento della presentazione finale e porre direttamente queste domande per introdurre gli argomenti correlati.

Cosa può andare storto e come intervenire: le presentazioni , soprattutto in grandi gruppi , possono diventare ripetitive e noioso. Cercate di renderle dinamici e provate sempre a coinvolgere tutti i partecipanti, per esempio chiedendo loro di scegliere una persona che sono interessati a conoscere meglio, e decidere l'ordine delle presentazioni di conseguenza .

1.4. Regole di base

(Fonte:<https://www.salto-youth.net/tools/toolbox/tool/groun-rules.388/>)

Spiegate ai partecipanti che il primo passo per creare un buon ambiente di apprendimento è quello di concordare un insieme di regole che ognuno si impegna a rispettare. Spiegate inoltre che ognuno è responsabile per il rispetto di queste regole, e se qualcuna di esse dovrà essere cambiata in seguito, necessiterà di un'altra discussione e dell'accordo di tutti (o la maggior parte) dei partecipanti .

Scrivete la parola *REGOLAMENTO* verticalmente sulla lavagna e chiedete ai partecipanti di riflettere sulle parole che iniziano con una di queste lettere , che dovrebbe poi diventare una regola rispettata da tutti nel gruppo , al fine di lavorare insieme e con successo .

Prima di scrivere ogni parola suggerita , chiedete al proponente di chiarire ciò che intende (persone diverse possono avere diverse accezioni di una stessa parola) e verificate se tutti sono d'accordo per inserirla nelle " regole" .

Continuate finchè non ritenete che il catalogo delle Regole di base è completo (anche il facilitatore può proporre delle parole, specialmente se parole come "rispetto" e "ascolto" non sono presenti nel catalogo proposto dai partecipanti)

Cosigli per il facilitatore

La parola scritta in verticale è solo una guida per iniziare . Su richiesta del gruppo , il formatore può aggiungere più regole, anche se non cominciano con una delle lettere scritte. Chiedete tuttavia ai partecipanti di sintetizzare concetti simili in un'unica regola, e di scrivere solo regole realmente necessarie al gruppo su cui tutti abbiano espresso il proprio consenso.

Razionale: I partecipanti prendono dimestichezza con i dibattiti sulle regole comuni da adottare, pratica essenziale

25'

*Flipchart,
markers*

specialmente durante la mobilità, quando il rispetto delle regole influenza direttamente e in maniera pesante la pacifica coesistenza tra gli stessi.

1.5. Un viaggio in mongolfiera #1

Panoramica dell'esercizio: attraverso i disegni questo esercizio aiuta i partecipanti ad entrare in contatto con le loro paure e aspettative e ad esprimerle. Questo esercizio sarà utile anche durante l'unità 3, per vedere se e in che modo le aspettative sono state soddisfatte e i timori iniziali superati.

Obiettivo: facilitare l'espressione delle aspettative e dei timori dei partecipanti nei confronti di questa nuova esperienza, per stimolare nei partecipanti una riflessione sul progetto e sul contributo che ciascuno di essi può portare al suo sviluppo.

Istruzioni per i partecipanti:

Dare ad ogni partecipante una copia dell'Appendice 2

40'

Dite loro di immaginare questo progetto come un viaggio in una mongolfiera. L'aria calda che fa volare il pallone aerostatico rappresenta le loro aspettative. Più sono alte più il pallone volerà. Ma va tenuto a mente che troppa aria calda (aspettative troppo alte) rende il pallone instabile e difficile da guidare.

10'

La zavorra rappresenta invece le loro paure verso il progetto. Più pesanti sono le zavorre e più lenta sarà la mongolfiera. Va tenuto a mente che la zavorra (una legittima paura iniziale) è utile per mantenere la mongolfiera stabile e facile da guidare durante il decollo, ma ce ne si può essere gradualmente liberare per andare più in alto e più veloce.

Il cesto della mongolfiera rappresenta il contributo di ciascun partecipante al progetto. Bisogna ricordare che più cose si mettono nel cesto più sarà piacevole il viaggio, ma in caso di incidente si perderà di più.

10'

Chiedete ai partecipanti di riflettere sulle paure, aspettative e il contributo che intendono apportare e scriverli nello spazio del disegno dedicato.

Chiedere ai partecipanti di mostrare e spiegare il loro disegno al gruppo.

10'

Sul retro della carta, chiedere ai partecipanti di scrivere come intendono superare le loro paure, anche con l'aiuto di altri partecipanti.

10'

Una volta che tutti hanno finito, raccogliete i documenti e conservateli per le attività di follow-up (Cfr Unità 3 Un viaggio in mongolfiera # 2)

*Appendix 2
(one copy each participant),
pens*

1.6. Statue comunicative

60'

Panoramica dell'esercizio: Questo esercizio spinge i partecipanti a trovare modi alternativi per veicolare il proprio messaggio quando la differenza di lingua sembra essere una barriera insormontabile.

Allo stesso tempo, l'esercizio li rende consapevoli dei possibili effetti collaterali di una comunicazione principalmente basata su gesti e linguaggi del corpo. Quanto più essi sapranno gestire questo modo alternativo per esprimersi, meglio comunicheranno all'estero, con meno equivoci.

Obiettivo: comunicare senza parlare; acquisire capacità di comunicazione non verbale, e diventare coscienti dell'importanza di un uso consapevole della comunicazione non verbale, quando ci sono barriere linguistiche.

Istruzioni per i partecipanti:

Date ai partecipanti un foglio con su scritto un oggetto, una situazione, un sentimento o un comportamento.

Dare 3 minuti per pensare alla parola ricevuta e come esprimerla senza parlare. Iniziate con oggetti statici e poi con situazioni dinamiche.

Esempi:

- Una fontana
- Un albero
- Un elicottero
- Lavoratori in sciopero
- Una minaccia
- Marc è arrabbiato perché il bus è in ritardo come sempre
- Tina è preoccupata perché il suo figlio più piccolo non smettere di piangere
- Carl ha appena ricevuto il suo primo stipendio
- Linda è molto in ritardo e decide di saltare la fila alla posta

Spiegate ai partecipanti che, a turno, devono fare una "statua" per esprimere la parola o la frase scritta sulla carta hanno ottenuto, cercando di farla indovinare agli altri.

Consigli per il facilitatore

Cercate di sottolineare e suscitare - anche con domande dirette - la frustrazione di non potersi esprimere nella propria lingua. Utilizzare come esempio le statue più indovinate per sottolineare le risorse della comunicazione non verbale, e quelle meno indovinate per sottolineare l'importanza di un uso consapevole di tale comunicazione per evitare

di trasmettere messaggi sbagliati quando la lingua è una barriera .

Cosa può andare storto e come intervenire

I partecipanti possono essere timidi, sentirsi ridicoli a mimare una situazione e di conseguenza rifiutare di prendere parte all'esercizio. In questo caso, dopo aver spiegato l'esercizio, siate i primi a mimare una statua e chiedete ad uno dei partecipanti di farvi da assistente.

1.7. Abigail

Panoramica dell'esercizio: Questa attività mette i partecipanti di fronte a una storia in cui i personaggi hanno comportamenti molto polarizzati. Devono trovare un accordo nel giudicare questi comportamenti. Avranno così modo di scoprire come il sistema di valori di riferimento influenza il nostro comportamento, e l'idea che abbiamo su quello degli altri

Dite ai partecipanti: *Ora leggeremo una storia con 5 personaggi. Al termine dovrete classificarli in base a quello che, a vostro parere, ha agito meglio o peggio. Lavorerete in gruppo e, alla fine, cercheremo di trovare una decisione comune a tutti i gruppi. Questo esercizio ci aiuterà a capire come si costruisce il consenso nel nostro gruppo, e come il nostro sistema di valori influenza il nostro giudizio sugli atti e i comportamenti delle persone.*

Istruzioni per i partecipanti:

Fase 1

Dividete i partecipanti in gruppi di 3-5.

Date ad ogni membro del gruppo una copia della storia di Abigail (allegato 3).

Chiedete ai membri del gruppo di leggere in silenzio la loro copia della storia; date 10 minuti per farlo, possibilmente due volte.

Poi spiegate brevemente la storia e accertatevi che tutti abbiano capito, chiedendo alcuni dettagli e dando la risposta giusta se i partecipanti non rispondono o lo fanno in modo errato.

"Abigail ama Tom che abita dall'altra parte del fiume. Un alluvione ha distrutto tutti i ponti sul fiume risparmiando solo una barca. Abigail chiede a Sinbad, il proprietario di questa barca, di portarla dall'altra parte del fiume. Sinbad accetta solo a condizione che lei faccia sesso con lui prima. Abigail, non sapendo cosa fare, corre a chiedere a sua madre un consiglio, ma lei risponde di non voler essere

90'

Allegato 3: Storia di Abigail e la classifica dei personaggi

Flipchart, pennarelli

10'

10'

10'

coinvolta negli affari della figlia. Disperata, Abigail accetta la richiesta di Sinbad e lui la traghetta dall'altra parte del fiume come convenuto. Abigail corre a trovare Tom, gli getta le braccia al collo e gli racconta l'accaduto. Una volta appresa la storia, Tom la allontana bruscamente e lei scappa via. Non lontano dalla casa di Tom, Abigail incontra John, il miglior amico di Tom e gli racconta tutta la storia. John dà a Tom uno schiaffo in faccia e va via con Abigail ". (Fonte: CCIVS, No size can fit all, Paris 2006)

Una volta che tutti conoscono bene lo scenario, istruite i gruppi per iniziare la discussione.

Ogni gruppo deve classificare i personaggi in base ai loro comportamenti, cioè devono mettere in ordine, in gruppo, chi nella storia si è comportato meglio e chi il peggio. Date ai gruppi 10 minuti di tempo, e poi avvertiteli quando il tempo sta per scadere.

Personaggio	Classifica
Abigail	
Abigail's mother	
Sinbad	
Tom	
John	

10'

Date ai gruppi la possibilità di discutere le loro scelte finali .

Riunite i gruppi di nuovo in cerchio e chiedete ad ogni gruppo di presentare la loro classifica (un rappresentante mostra la classifica di gruppo sulla lavagna).

Discutete le differenze tra le classifiche dei vari gruppi

Fase 2

Consenso

Discutete con il gruppo del processo decisionale appena conclusosi. Analizzate come sono pervenuti a una decisione e che tipi di compromessi sono stati necessari.

30'

Chiedete ai partecipanti:

Come vi siete sentiti durante l'esercizio? Avete avuto la possibilità di spiegare il vostro punto di vista? Ritenete di aver imposto la vostra opinione o di aver subito quella altrui?

D: Quali abilità sono state necessarie per classificare i personaggi della storia?

30'

R: Mediazione, capacità di fare compromessi , apertura ad ascoltare e comprendere il punto di vista altrui.

D. Cosa vuol dire mediare?

A. Risolvere o appianare divergenze lavorando con tutte le parti in conflitto

Q. Cosa vuol dire fare compromessi?

R. Arrivare ad una soluzione facendo concessioni. Rivedere la propria posizione iniziale, rinunciando a qualcosa, al fine di trovare un accordo.

D. Quali sono i passi necessari per raggiungere un consenso in un gruppo in modo efficace e non violento?

A: Discutere, dare la priorità, mediare, cercare il compromesso e, infine, ottenere il consenso.

Discutete con i partecipanti il processo utilizzato in questa attività e chiedete loro di fare esempi su come utilizzare questo processo nella loro vita quotidiana e di lavoro.

Fase 3

Valori

Debriefing sui valori coinvolti nella vicenda.

Chiedete:

Si può definire un set di base di valori per ogni personaggio che li hanno spinti ad agire il modo in cui hanno agito?

Quali sono i valori su cui voi non siete intenzionati a scendere a compromessi?

Ogni membro del gruppo è stato d'accordo fin dall'inizio nel classificare i comportamenti dei personaggi?

D: Perché non è possibile trovare una classifica unica che vada bene per tutti i gruppi?

A: I valori orientano i nostri comportamenti, così come il nostro giudizio sul comportamento altrui. I valori non sono un concetto assoluto, dobbiamo prendere in considerazione questo quando dobbiamo collaborare con gli altri.

Razionale:

Questa attività può essere utilizzata per introdurre i concetti di cooperazione, collaborazione, discussione, assegnazione delle priorità e costruzione del consenso. Aiuta a scoprire tratti poco desiderabili utilizzati per cercare di convincere la gente a cambiare idea. È un ottimo modo per iniziare a sviluppare le competenze necessarie per lavorare efficacemente in gruppi.

30'

Essa si concentra su due aspetti principali:

- Il processo di costruzione del consenso, fatta di discussione, priorità, compromesso e, infine, consenso.
- L'importanza di considerare il sistema di valori che orienta ciascun individuo, quando siamo chiamati a giudicare il suo comportamento. I partecipanti sono invitati

a riflettere su come i valori orientano e influenzano i comportamenti, per sviluppare un approccio aperto alle diversità, tenendo conto della relatività dei valori.

Cosa può andare storto e come intervenire

La discussione può durare ore, e vi è la possibilità che nessuno muova significativamente dalle proprie posizioni di partenza accettando la classifica fatta dagli altri.

In realtà si tratta di un falso problema, dato che il significato dell'esercizio non è tanto pervenire ad una soluzione unica su cui tutti convergano, anzi l'aver molte posizioni incompatibili tra loro può essere considerato un indicatore di successo dell'attività. Fate in modo però di sottolineare che la stessa storia, ossia un evento, un segmento della realtà, può essere letto da diverse prospettive, e come il modo in cui vi si reagisce sia intimamente influenzato dai valori di ciascuno.

1.8. Teatro forum

Obiettivo: comprendere e gestire le differenze culturali attraverso la drammatizzazione di una situazione concreta.

Chiedete ai partecipanti: *Siete mai stati a teatro? Ricordate le vostre sensazioni durante la performance? Avete mai pensato che, nella scena rappresentata, avreste agito diversamente dagli attori sul palco?*

Spiegate le caratteristiche principali del Teatro Forum

Il Teatro Forum è lo strumento più famoso ed utilizzato dal Teatro degli Oppressi. Si inizia con la creazione e la rappresentazione di una breve scena, in cui viene rappresentata una situazione di oppressione, in qualche modo negativa, che i personaggi non sono in grado di superare. Qualsiasi tipo di scena può essere rappresentata, in quanto non vi è alcuno scopo di coerenza con una storia più grande e più complessa, e non ha bisogno di un lieto fine. La storia deve essere realistica, e in qualche modo legata alla vita dei partecipanti. Una volta che la scena è stata eseguita una prima volta, si ripete con una differenza sostanziale: gli spett-attori possono in ogni momento dire "STOP", congelare la scena e intervenire per sostituire uno degli attori e provando una nuova soluzione per risolvere la situazione. Diversamente dal teatro in generale provoca un processo di dinamizzazione. Gli spett-attori infatti non solo si identificano con la situazione rappresentata o con uno dei personaggi, ma sono chiamati direttamente in causa, in modo che se non prendono parte attiva nella scena non si arriva a un risultato desiderato. I partecipanti si rendono conto che, come nella vita reale, se non intervengono, le situazioni non cambiano.

40'-120'
(a seconda di quante scene vengono drammatizzate, ciascuna scena e il suo replay dovrebbero durare almeno 40')

10'

10'

Una stanza vuota, ampia abbastanza da avere una parte per il "pubblico" e una per la "scena"; un tavolo, sedie altri oggetti utili a creare la scena da rappresentare

L'attività è facilitata da un " Jolly ", (nel nostro caso , il formatore) che fa domande agli spett-attori sull'intero processo , prima e dopo che essi vanno in scena.

Si tratta di un processo di democrazia – dato che tutti possono partecipare e dire la propria - che offre uno strumento di liberazione , sia individuale che collettiva : chiunque abbia un'idea sostituisce un attore e mette in atto la sua volontà.

Di seguito ci sono tre esempi di scene: il facilitatore può scegliere quali e quante di esse rappresentare, oltre che inventarne di nuove, secondo le dinamiche peculiari che si creano di volta in volta all'interno del gruppo .

Selezionate un numero di partecipanti come attori in base alla scena da rappresentare. Gli altri partecipanti sono spett-attori. Poi spiegate la scena e chiedete ai selezionati di rappresentarla una prima volta.

Scena 1

Una famiglia cattolica italiana vive in una bella città vicino Napoli. Oggi è domenica. La madre, Concetta, sta cucinando le sue famose e gustosissime braciole di maiale; il marito Salvatore e la figlia Maria sono in attesa di mangiare questo piatto delizioso!

Ieri un nuovo inquilino e la sua famiglia sono venuti ad abitare nel loro condominio. Così, Concetta li ha invitati a pranzo: è davvero una perfetta vicina di casa!

Il nome del nuovo vicino di casa è Ahmed: sua moglie è Myriam e suo figlio è Abdülaziz. Sono musulmani e non possono mangiare carne di maiale. Così all'arrivo dei patti in tavola si rifiutano di mangiarli.

Concetta è offesa! Come è possibile che rifiutino le mie deliziose costole di maiale ?!

La famiglia di Ahmed è imbarazzata ed offesa a sua volta...

Chiedete ai partecipanti: Come può essere risolta questa situazione? Chi ha qualche idea è pregato di venire sul palco e sostituire il personaggio che desidera rappresentare.

La scena viene così ripetuta e il facilitatore ricorda ai partecipanti che possono dire "Stop" in qualsiasi momento della performance, andare sul palco e sostituire uno dei personaggi se pensano che dovrebbe comportarsi in modo differente.

Chiedete ai partecipanti: Siete soddisfatti dalla soluzione adottata? Chi vuole suggerirne un'altra? Chi ha altre idee è pregato di unirsi alla performance

La scena viene rappresentata tante volte quanto i partecipanti desiderano al fine di trovare una soluzione che soddisfi tutti.

Scena 2

15'

25'

Camila è una ragazza di 19 anni che vive con sua famiglia: il padre Giuseppe, la madre Caterina e i suoi fratelli più giovani David (15) e Giuliano (17) .

Nel piccolo paesino di Camila le persone sono di vedute molto ristrette e trovano disdicevole che una ragazza esca da solo a tarda notte.

Sono le 22.30, la famiglia ha appena finito di cenare e Camila chiede al padre il permesso di raggiungere i suoi amici in un pub. Il padre dice che è troppo pericoloso per Camila uscire da sola ; è meglio che chieda ai suoi fratelli di accompagnarla. Julian sta guardando un film e non vuole uscire e David dice che deve andare a giocare a carte con un amico e non vuole accompagnare la sorella al pub perché arriverebbe in ritardo al suo appuntamento .

15'

Camila si arrabbia con il padre e cerca un aiuto in Caterina, ma la madre dice che crea sempre dissapori in famiglia, che non è rispettoso dato che alza sempre la voce con suo padre.

Chiedete ai partecipanti: *Come aiutereste i personaggi a comprendersi e risolvereste questa situazione? Per favore raggiungete il palco e sostituite il personaggio che desiderate rappresentare.*

Ripetete quindi la scena e ricordate ai partecipanti che possono dire "Stop" in ogni momento della performance, andare sul palco e sostituire uno dei personaggi se pensano che dovrebbe comportarsi in modo diverso.

Chiedete ai partecipanti : Siete soddisfatti dalla soluzione adottata? Chi vuole suggerirne un'altra? Chi ha un'idea differente è pregato di unirsi alla performance

La scena è riproposta tante volte quanto i partecipanti desiderano al fine di trovare una soluzione che soddisfi tutti.

Scena 3:

Il gruppo di partecipanti è al terzo giorno di una mobilità per l'apprendimento. Giovanni, che è molto eccitato dalla nuova esperienza, si alza un'ora prima rispetto all'ora concordata e chiede agli altri di alzarsi per andare a fare una passeggiata in città prima di iniziare le attività. Carlo, che lavora molto duramente durante l'anno e ora sta approfittando di questa esperienza per rilassarsi un po', risponde in modo molto brusco:

"Zitto Giovanni, non hai il diritto di entrare nella mia camera mentre sto dormendo. Sono davvero stufo di te! Sto cercando di rilassarmi in questa vacanza e tu me la stai rendendo un inferno con il tuo entusiasmo infantile ".

Maria, che è responsabile del gruppo per quel giorno, sente i due che urlano ed entra in camera di Carlo. Fa notare a Giovanni che questa passeggiata a piedi non è prevista dal programma delle attività, e farebbe meglio ad

25'

uscire da solo e lasciare che gli altri partecipanti dormano.

Giovanni esce sbattendo la porta. E 'molto frustrato per la mancanza di motivazione del gruppo, e per le loro risposte scortesie. Pensa che questa esperienza sia un'occasione unica per visitare un altro paese ed ogni momento deve essere utilizzato per visitare posti nuovi, invece di perdere tempo a letto. Non si sente per niente in sintonia con il gruppo e decide di passare la mattina fuori. Perciò torna a casa 40 minuti dopo l'ora prevista per la riunione del gruppo; tutti i partecipanti ora sono arrabbiati perché per colpa di Giovanni le attività devono ora iniziare più tardi e c'è meno tempo libero. Giovanni, Carlo e gli altri partecipanti iniziano ad accusarsi l'un l'altro e le attività del mattino saltano del tutto.

Chiedete ai partecipanti: Come aiutereste i personaggi a comprendersi e risolvere questa situazione? Per favore, unitevi alla performance e sostituite il personaggio che volete rappresentare.

15'

Ripetete quindi la scena e ricordate ai partecipanti che possono dire "Stop" in ogni momento della performance, andare sul palco e sostituire uno dei personaggi se pensano che dovrebbe comportarsi in modo diverso.

Chiedete ai partecipanti : Siete soddisfatto dalla soluzione adottata ? Chi vuole suggerirne un'altra? Chi ha un'idea differente è pregato di unirsi alla performance.

La scena è riproposta tante volte quante i partecipanti desiderano al fine di trovare una soluzione che soddisfi tutti.

Razionale: a volte capita che anche avendo ottime idee non si riesca ad implementarle, o si finisca in un vicolo cieco; con l'aiuto di una mente collettiva è possibile cercare di arrivare a una soluzione soddisfacente. Ci sono conflitti che sorgono dall'ingiustizia, da visioni stereotipate o da incomprensioni; in ogni caso ci sono scontri tra valori diversi o esigenze divergenti: in alcuni casi possono essere risolti attraverso soluzioni creative e di mediazione, mentre altre si basano sull'eliminazione tout court dell'ingiustizia. Il facilitatore non giudica i diversi interventi, ma sollecita il pubblico sulla realistica ed efficacia delle soluzioni proposte, rendendole problematiche.

I partecipanti possono chiedere "Quando l'esercizio finisce davvero?". Sorprendeteli con la risposta che Augusto Boal, inventore del teatro Forum, diede a questa domanda:

Never: "since the objective is not to close a cycle, to generate a catharsis, or to end a development. On the contrary, its objective is to encourage autonomous activity, to set a process in motion, to stimulate transformative creativity, to change spectators into protagonists" (A. Boal, "Games for actors and non actors", 1995, p. 245).

15'

Cosa può andare male e come intervenire

Come in tutte le simulazioni e giochi di ruolo, un pubblico timido e imbarazzato può vanificare il successo dell'attività. Se i partecipanti sono così, cominciate ad agire come personaggio principale e coinvolgete passo dopo passo gli altri partecipanti. La regola dello "STOP" (tutti i partecipanti sono "spett-attori" e tutti possono gridare stop e sostituire un attore sulla scena) assicurano un agevole ingresso di tutti i partecipanti nella scena, anche quelli più timidi.

1.9. Il cerchio della fiducia

Obiettivo: costruire un'atmosfera di fiducia all'interno del gruppo

Chiedete ai partecipanti di formare un cerchio, rivolti verso l'interno e stretti abbastanza da stare spalla a spalla. Uno dei partecipanti sta nel mezzo, fermo. Gli altri gli danno sostegno tenendogli due mani sulle spalle; quando è pronto, con gli occhi chiusi e il corpo rigido, si lascia andare lentamente dolcemente all'indietro e viene sostenuto dagli altri e passato intorno e attraverso il cerchio.

Dopo un po', il gruppo porta delicatamente il corpo del partecipante di nuovo ad una posizione dritta e centrale.

Fate l'esercizio due o tre volte con diversi partecipanti. Quando la fiducia nel gruppo è cresciuta, provare con una sfida un po' più difficile.

Mettere al centro della stanza una piccola sedia, o in mancanza un oggetto sufficientemente alto e resistente da sostenere il peso di una persona. Chiedete ai partecipanti di formare un cerchio stretto attorno alla sedia, di nuovo rivolti verso l'interno e spalla a spalla.

Chiedete poi a un partecipante di alzarsi in piedi sulla sedia al centro del cerchio. Poi, mantenendo gli occhi chiusi, dovrà lasciarsi cadere all'indietro e il gruppo dovrà afferrarlo e sorreggerlo.

Se notate che la fiducia all'interno del gruppo è alta e i partecipanti si sentono sicuri con questo esercizio, il cerchio può stare un po' più largo, al fine di rendere la "caduta" un po' più "lunga".

Suggerimenti per il facilitatore

Questo esercizio può essere ripetuto più volte durante la mobilità, per verificare se la fiducia all'interno del gruppo cresce. Può essere usato alcuni giorni dopo l'arrivo includendo gli eventuali partecipanti del gruppo di accoglienza.

10'

Una sedia o un oggetto abbastanza alto e resistente da sostenere il peso di una persona in piedi

10'

L'intero esercizio si basa sulla fiducia tra i partecipanti. Sottolineate l'importanza di operare in sicurezza durante questa attività. Per fare ciò, è necessario che tutti si attengano alle regole date e rimangano seri durante l'esercizio, in particolare quelli che formano il cerchio. Non spingete un partecipante a fare l'esercizio se non si sente a suo agio. È sconsigliata la partecipazione a coloro che hanno problemi alla schiena o problemi connessi. Tuttavia, se gli stessi desiderano comunque partecipare, cercate di trovare una soluzione all'interno del gruppo per agevolare tale partecipazione (un cerchio più stretto, qualcuno che sostenga la persona durante tutta la caduta...).

1.10. Mobilità virtuale: lavorare su stereotipi e pregiudizi #1

120'

Computer, connessione internet, flipchart, pennarelli

60'

Fate un brainstorming con i partecipanti sul tema degli stereotipi e dei pregiudizi

D: Cos'è uno stereotipo? Cos'è un pregiudizio?

Date tempo ai partecipanti di rispondere alle due domande e cercate di far emergere tre, quattro parole chiave, caratteristiche di uno stereotipo e di un pregiudizio, su cui la maggioranza concordi. Scrivetele sulla lavagna e, se il gruppo non riesce a pervenire a una definizione comune, leggete la seguente:

R: Uno stereotipo può essere definito come un'idea o un'immagine, largamente condivisa, fissa e super semplificata su un particolare tipo di persona o un gruppo etnico, nazionale.

R : Il pregiudizio è una valutazione che precede l'esperienza, una determinazione fatta prima di avere i dati necessari per conoscere e comprendere la realtà. Ciò significa che è potenzialmente errata, poiché le informazioni sono insufficienti.

Un concetto e un giudizio sbagliato sono sempre possibili, ma si trasformano in pregiudizi quando rimangono irreversibili nonostante i nuovi dati conoscitivi. Nel caso di gruppi etnici, il pregiudizio porta al razzismo.

Spiegate al gruppo che è del tutto normale che tutti noi abbiamo un qualche tipo di pregiudizio, in particolare verso gli altri che non conosciamo molto bene. Si tratta di una strategia che gli esseri umani usano inconsciamente per leggere il mondo, le nuove persone, i nuovi contesti.

Sottolineate il fatto che solo con un atteggiamento di apertura verso gli altri è possibile superare i pregiudizi iniziali, e soprattutto è necessario essere disposti a mettersi in gioco, confrontando il proprio background con

quelli altrui, al fine di evitare che pregiudizi iniziali e superficiali influenzino in modo negativo i comportamenti verso gli altri.

Solo conoscendo il modo in cui un pregiudizio nasce nella nostra mente, e facendo uno sforzo per distinguere i pregiudizi dai giudizi basati su evidenze di fatto, vale a dire essendo aperti a conoscere l'altro in modo efficace, possiamo superarli.

Negare tout court l'esistenza di un pregiudizio è inutile, approfondirne la conoscenza è molto più produttivo.

Chiedete ai partecipanti di preparare una presentazione sugli stereotipi del paese che stanno per visitare.

Nominate 2 persone responsabili di questa presentazione.

[I partecipanti del gruppo di accoglienza faranno la stessa cosa sugli stereotipi del paese da cui vengono i partecipanti che stanno per incontrare]

La presentazione dovrebbe contenere circa 20 diapositive corrispondenti alla domanda di "Quali stereotipi conosco del paese dove sto andando, e dei suoi abitanti?".

Chiedete ai partecipanti di ricercare su Internet foto / film / canzoni / disegni / altri mezzi corrispondenti a questo argomento da includere nella presentazione.

Chiedete ai partecipanti di raccogliere almeno 3 storie / esempi - in cui hanno sperimentato comportamenti stereotipati o ne sono stati osservatori.

60'

1.11. Mobilità virtuale: il gruppo Facebook

Per incoraggiare i partecipanti ad avere un primo contatto con il gruppo di accoglienza è utile fare riferimento a uno strumento che essi normalmente usano in modo autonomo nel tempo libero. Per questo motivo, create un gruppo su Facebook, nominate come amministratori anche i facilitatori dell'altro gruppo e aggiungete come membri tutti i partecipanti, i volontari e i membri dello staff che saranno coinvolti nella mobilità da entrambi i gruppi. L'obiettivo di questa attività è quello di permettere alle persone di entrambi i gruppi di scambiare informazioni utili per la preparazione delle attività di mobilità. Ad esempio: quali sono i luoghi, le attrazioni del posto di destinazione che piacerebbe loro visitare, quali sono i bisogni speciali delle persone in visita ecc

Informate i partecipanti che possono usare il gruppo ogni volta che vogliono, anche al di fuori del programma delle attività. Chiedete a tutti di avere un comportamento rispettoso avvertendoli che il gruppo è moderato (può essere conveniente modificare le impostazioni del gruppo

in modo che ogni commento da parte dei membri debba essere approvato dagli amministratori)

1.12. Mobilità virtuale: conversare via Skype

È possibile che alcuni partecipanti si vergognino di chiedere in pubblico sul gruppo Facebook informazioni relative ai propri bisogni che coinvolgono la sfera personale. Per questo motivo, chiedete ai partecipanti di riempire un breve questionario (vedi appendice X) che poi trasmetterete all'organizzazione di accoglienza (che farà lo stesso con i suoi partecipanti).

Utilizzando queste informazioni, l'organizzazione di accoglienza accoppierà ogni partecipante dell'altro gruppo con un partecipante, un volontario o un membro dello staff del proprio. Le coppie così formate si scambieranno i contatti Skype in modo da potersi vedere/conoscere/fare domande prima che la mobilità abbia inizio. A tal fine, il gruppo Facebook precedentemente creato può servire per concordare giorni ed orari per questi incontri su Skype.

ASPETTI AMMINISTRATIVI

I partecipanti sono per lo più al loro primo viaggio all'estero, o comunque possono avere difficoltà a reperire autonomamente le informazioni necessarie per organizzare il loro viaggio. Questa parte è dedicata a tutti gli aspetti amministrativi, i documenti necessari per viaggiare (documento d'identità, assicurazione medica, visto quando necessario ..). L'obiettivo formativo di questa parte è quello di acquisire competenze organizzative volte a vivere di fuori del proprio contesto sociale.

1.13. Partiamo per un viaggio!

//Questo esercizio richiede una conoscenza minima dell'uso del computer e di Internet//

Dite ai partecipanti:

Siete ora in procinto di simulare l'acquisto di un biglietto aereo .

Aprire il browser Internet e controllate su Google l'aeroporto di partenza e di destinazione (cercate su Google "città xxxxx aeroporto più vicino").

Andare su un motore di ricerca per voli (per esempio: www.skyscanner.com) .

Scegliete la città di partenza dal campo " partenze " .

Scegliere l' aeroporto di destinazione .

Computer (preferibilmente uno ogni tre partecipanti e uno per il facilitatore); proiettore; connessione ad Internet

*Power point: Partiamo per un viaggio
Slide 1*

Slide 2

Slide 3

Slide 4

Spuntate la casella "viaggio di ritorno" .

Scegliete le date del vostro viaggio .

Premete il tasto " Cerca".

Ordinate i risultati in base alle vostre preferenze utilizzando i filtri .

Tenete a mente che la soluzione per l'aeroporto più vicino alla vostra città non è necessariamente la più economica .

Ripetete l'esercizio da un altro aeroporto e aggiungete al totale parziale il costo del viaggio con altri mezzi per questo aeroporto (ad esempio in treno , bus ...)

Procedete alla prenotazione .

Inserite i vostri dati personali .

Pagamento

Dite ai partecipanti di quali dati devono essere a conoscenza per una prenotazione e dove trovarli

D: Che vuol dire Nome titolare carta?

R: è il nome della persona cui è intestata la carta, riportata sul suo fronte.

Slide 5



D: Cos'è il numero carta?

R: è un numero a 16 cifre che identifica in maniera univoca la carta, riportato sul suo fronte

Slide 6



D: Cos'è la data di scadenza?

R: È la data riportata sul fronte della carta che ne indica il periodo di validità. Passato questo termine la carta non è più utilizzabile.

Slide 7

Slide 8



D: cos'è il CVV e dove si trova?

R: Il numero CVV (acronimo di "Valore di Verifica Carta") è un numero a tre cifre riportato sul retro della carta.

Fornendo il numero CVV a un esercente online state provando che avete fisicamente la disponibilità della carta di debito o credito, ed aiuta a proteggere la vostra sicurezza mettendovi al riparo da alcune frodi.

Il numero CVV NON è il vostro PIN (Numero di Identificazione Personale) segreto.

Non inserite mai il vostro numero PIN quando vi è richiesto di fornire il CVV (i numeri PIN infatti sono destinati ad operazioni differenti come prelevare soldi al bancomat o fare un acquisto con carta)



Consigli per il facilitatore

È possibile che, considerato il target group, i partecipanti non abbiano una carta di credito. Dedicate del tempo ad illustrare altre opportunità, più accessibili, per avere una carta per gli acquisti online (carta prepagata, carta di debito...).

1.14. All'aeroporto

Scopo di questa parte è quello di fornire informazioni di base sui passi da seguire per prendere un aereo. Prima spiegate in dettaglio le procedure da seguire in aeroporto; quindi utilizzare il gioco che segue per aiutare i partecipanti a pianificare le attività che stanno per fare in aeroporto e per capire che è fondamentale rispettare i tempi e scegliere le priorità.

Spiegate brevemente come ci si imbarca su un aereo in cinque fasi:

1. check in / drop off dei bagagli

Slide 9

40'

Appendice 4, fogli, penne
computer, connessione
internet, proiettore

20'

2. Controllo di Sicurezza
3. Trovare il gate
4. Salire a bordo
5. Sistemare il bagaglio a mano

(Utilizzate questa breve infografica:

<http://www.wikihow.com/Board-a-Plane>, disponibile in diverse lingue) .

Sottolineate il punto che un viaggio in aereo è un'attività vincolata al tempo, dove è necessario un piano chiaro, le diverse fasi devono essere previste in anticipo e i tempi devono essere rispettati .

20'

- Mostrate ai partecipanti le 18 carte con le attività che si possono fare in un aeroporto (Allegato 4).
- Su un foglio a parte, che non mostrerete ai partecipanti, avete la descrizione delle singole attività e la quantità di tempo necessaria per compiere ciascuna di esse, come elencato di seguito.
- Chiedete ai partecipanti di scegliere 8 carte, classificandole secondo l'ordine che seguirebbero nel compiere le azioni ivi indicate.
- Poi, verificate insieme se sono stati fatti tutti i passi necessari (vale a dire se le carte B , F o A , L , K e N sono state scelte)
- Usando il foglio a parte che non avete mostrato in precedenza ai partecipanti, aiutateli a calcolare il tempo trascorso in aeroporto , e se sono riusciti a prendere l'aereo in tempo.

Questo semplice simulazione dà un'idea immediata di quanto sia importante avere chiari i passi da seguire in aeroporto ; tutte le attività raffigurate sulle carte possono essere di un qualche interesse per i partecipanti, ma essi cominciano a stabilire delle priorità al fine di essere in orario con la partenza del volo.

Sono le 11.15 e siete appena arrivati all'aeroporto , l'aereo parte alle 13:30 . Cominciamo!

Carte:

- A. Chiedi informazioni
- B. Vai al check -in
- C. Proteggi il tuo bagaglio
- D. Acquista merci presso il negozio duty free
- E. Acquista regali al negozio di souvenir
- F. Controlla il gate sullo schermo informativo
- G. Carica la batteria del cellulare in sala partenze
- H. Fai colazione / pranzo
- I. Rilassati leggendo un giornale gratuito
- J. Fuma una sigaretta

- K. Passa i controlli di sicurezza
- L. Raggiungi il gate (per scegliere questa carta è necessario avere la carta A o la carta F)
- M. Scatta una foto in aeroporto
- N. Sali a bordo
- O. Chiama casa

Descrizione Card e tempistica:

- A. C'è una lunga coda, questa attività richiede **20 min**
- B. Bisogna attendere in fila **15 min**
- C. Che servizio utile! Questi ragazzi imballano la mia valigia nuova in modo che non si sporchi durante il trasporto. Questa procedura, e il relativo pagamento, durano **10 min**
- D. Ci sono tantissimi di articoli interessanti, si rimane in questo negozio **15 min**
- E. Tutti a casa saranno felici di ricevere un piccolo souvenir da questo viaggio, meglio assicurarsi di aver comprato qualcosa per ogni familiare **15 min**
- F. Ci sono schermi quasi ovunque, è molto facile trovare informazioni sul gate da cui partirà il nostro volo, e non c'è bisogno di chiedere informazioni al servizio d'assistenza. Grande! **5 minuti**
- G. Il cellulare è quasi completamente scarico, perché non ricaricare la batteria, stando comodamente seduti nella saletta delle partenze? **40 min**
- H. Questi piatti sembrano deliziosi, assaggiamoli! **40 min**
- I. Tantissimi giornali che non si trovano a casa, **20 min**
- J. E 'molto difficile trovare una zona fumatori qui, anche se le istruzioni che mi hanno dato al banco informazioni erano molto precise, per trovarla ci sono voluti **40 min!**
- K. Avevo dimenticato che non è consentito portare liquidi a bordo, mi hanno fatto di aprire il bagaglio a mano per rimuovere lo shampoo. Oh no! **30 minuti**
- L. Scale, girare a sinistra, poi a destra ... **20 min**
- M. Una foto di gruppo prima di partire, cerchiamo qualcuno che ce la scatti **10 minuti**

- N. Che ore sono? Se son passate le 13.00 il gate è chiuso! (Se la somma delle altre carte è superiore a **120 min**, il gioco è finito e avete perso l'aereo)
- O. Chiamiamo a casa, ci dovrebbe essere un telefono pubblico economico nei paraggi. **15 minuti**

1.15. Mobilità virtuale: guida per i partecipanti

Guida per i partecipanti (istruzioni per l'organizzazione di accoglienza)

Panoramica dell'esercizio: i partecipanti del gruppo di accoglienza forniscono ai loro colleghi provenienti da un altro paese una guida con informazioni di base sulla loro città.

Obiettivo: migliorare la conoscenza della lingua inglese, facilitare l'integrazione dei partecipanti in arrivo all'interno del contesto locale, per farli sentire i benvenuti.

Dividete i partecipanti in gruppi da 3 e assegnate ad ogni gruppo un tema tra i seguenti:

- A. Meteo e abbigliamento consigliato: questo gruppo deve comunicare le informazioni su come sarà il tempo durante la mobilità (temperatura media del periodo, probabilità di precipitazioni, umidità...), oggetti che è consigliabile portare con se e il tipo di abbigliamento suggerito.
- B. Siti di interesse della città: questo gruppo si occuperà di fornire la descrizione dei siti di interesse in città, gli indirizzi e come arrivarci con i mezzi pubblici, gli orari di apertura, il costo di eventuali biglietti d'ingresso, le immagini dei siti.
- C. Eventi culturali e tempo libero: questo gruppo curerà la descrizione degli eventi culturali in programma in città durante la mobilità, i relativi orari e location, come arrivare con i mezzi pubblici, prezzo di eventuali biglietti d'ingresso, ed altre attività interessanti in cui è possibile impiegare il tempo libero.
- D. Costumi locali: responsabilità di questo gruppo è informare su quali sono i comportamenti da evitare; parole, frasi e gesti per essere gentili, restrizioni legali per l'uso di droghe e alcol.

Luoghi dove andare a mangiare/bere: questo gruppo provvederà ad elencare una serie di posti dove è possibile trovare cibo tradizionale locale, gli indirizzi e come arrivare con i mezzi pubblici, orari di apertura, prezzi in media.

Chiedete ai partecipanti di ricercare su Google, Google images, Wikipedia, siti di previsioni meteorologiche, etc. le informazioni di cui hanno bisogno.

Un computer ogni tre partecipanti, fogli A4, penne

10'

Una volta selezionate le informazioni utili, chiedete loro di scrivere un breve paragrafo in inglese su Google Documenti. Sugerite l'utilizzo di alcuni siti che aiutano la traduzione dei contenuti (es. <https://translate.google.com/> ; www.wordreference.com , etc.)

Chiedete ai partecipanti di caricare i contenuti sviluppati su Google Drive (*cfr. Toolkit 02 ICT Training Capitolo 04 – Google Drive*) e condividerli con i partecipanti provenienti dall'altro paese, o pubblicarli sul gruppo Facebook della mobilità.

1.16. Autovalutazione finale delle competenze

25'

*Allegato 5
(una copia per partecipante)*

Date ad ogni partecipante un modulo per l'autovalutazione delle competenze (vedi allegato 5).

Leggetelo insieme ai i partecipanti e spiegate che devono prendere in considerazione tutte le attività svolte durante l'Unità 1, e auto-valutare il loro livello nella acquisizione di ciascuna competenza.

10'

In plenaria, chiedete ai partecipanti di ricostruire il processo di apprendimento, vale a dire di provare a spiegare al gruppo in quale momento pensano che ciascuna competenza è stata trattata e acquisita.

15'

Consigli per il facilitatore

Al fine di facilitare la comprensione delle competenze, traducete il contenuto dell'appendice 5 nella lingua madre dei partecipanti.

UNITÀ 2: DURANTE UNA MOBILITÀ PER L'APPRENDIMENTO

Introduzione all'Unità 2

Questa unità contiene istruzioni, passi base ed esercizi utili ad organizzare diversi tipi di mobilità per l'apprendimento (scambi bilaterali e multilaterali, campi di lavoro *, visite culturali ...).

Dato il profilo dei partecipanti, l'agenda delle attività dovrebbe contenere momenti formali, non formali e informali, con una prevalenza degli ultimi due. La partecipazione attiva di tutti fin dai primi passi - e per tutta la mobilità - è fortemente consigliata. Per assicurare questa partecipazione attiva, i seguenti requisiti devono essere considerati quando si pianifica l'agenda delle attività :

- È fortemente consigliato che al gruppo che viaggia corrisponda un analogo, anche se di numero inferiore, gruppo di partecipanti locali. Se possibile, cercate di garantire una costante partecipazione alle attività dalle persone del posto.
- I partecipanti possono pensare che la mobilità sia solo una vacanza offerta dall'organizzazione o dall'ente fondatore. Per evitare questa facile semplificazione l'agenda della mobilità dovrebbe essere - e apparire agli occhi dei partecipanti - coerente con gli obiettivi spiegati durante la formazione pre partenza; le attività non devono essere intese come interventi isolati aventi come unico scopo l'intrattenimento dei partecipanti, ma dovrebbe essere chiaro a tutti che il processo di apprendimento dura tutto il giorno, e che i momenti informali sono parte integrante di esso, essendo stati specificamente previsti e pianificati.
- Per questo motivo è consigliabile ospitare i partecipanti in una o più appartamenti, piuttosto che in hotel. Quando tale soluzione non è praticabile, un ostello può essere una soluzione, ma ai partecipanti (sia ospiti che locali) dovrebbe essere consentito l'utilizzo di una cucina per la preparazione autonoma dei pasti.
- Ai partecipanti dovrebbe essere consentito di utilizzare direttamente (in parte) il bilancio previsto per le attività.
- È fortemente consigliabile la presenza di due facilitatori per tutta la durata della mobilità con differenti compiti: uno responsabile delle attività di apprendimento e l'altro responsabile della logistica
- E' utile che i facilitatori posseggano già una certa esperienza in attività di mobilità (scambi giovanili, campi di lavoro, Servizio Volontario Europeo...)
- I facilitatori dovrebbero attenersi al proprio ruolo per tutta la durata della mobilità. Anche se la dimensione dei gruppi o il possibile atteggiamento non collaborativo di alcuni partecipanti può mettere a rischio il successo di alcune attività, i facilitatori non dovrebbero mai eccedere il loro ruolo o sostituirsi ai partecipanti nell'espletamento dei loro compiti. Se appare evidente che una o più attività non raggiungeranno il risultato previsto, il facilitatore non dovrebbe sentirsi frustrato di ciò. Il fallimento di un'attività non implica necessariamente il fallimento dell'intera mobilità. Al contrario, se opportunamente discusso e valutato con il gruppo nel suo insieme, l'analisi di un fallimento può dare risultati migliori rispetto ad un'attività apparentemente perfettamente portata a termine, ma avvenuta con la sostituzione dei facilitatori ai partecipanti.
- L'organizzazione di accoglienza deve contattare con congruo anticipo associazioni di volontariato locali o tecnici e rappresentanti della pubblica amministrazione, al fine di organizzare le attività di volontariato che il gruppo effettuerà in favore della comunità locale. E' opportuno anche adoperarsi affinché dette attività abbiano una visibilità adeguata sulla stampa locale.

Consigli per l'organizzazione di accoglienza: Come coinvolgere i partecipanti locali

Uno dei problemi più comuni quando si organizza una mobilità per l'apprendimento è di associare al gruppo dei partecipanti un gruppo numericamente simile di partecipanti locali. Quand'anche l'organizzazione ospitante riesce a coinvolgerne alcuni, è molto difficile garantire la loro partecipazione costante per tutte le attività.

Ma uno dei principali punti di una mobilità per l'apprendimento con adulti a rischio di esclusione sociale è quello di far vivere loro un'esperienza intensa e significativa a diretto contatto con un ambiente diverso da quello da cui provengono, e cioè di avere un continuo, non mediato, efficace contatto con la comunità locale del posto che visitano.

Come superare questo problema?

Una possibile soluzione è il volontariato. Nella fase preparatoria della mobilità l'organizzazione di accoglienza dovrebbe entrare in contatto con alcune associazioni di volontariato o simili (croce rossa, volontari della protezione civile, scout ...), al fine di organizzare attività di volontariato per i partecipanti.

È molto probabile che i volontari locali saranno lieti di prendere parte ad alcune delle attività della mobilità, anche quelle più "teoriche" (esercizi, simulazioni, valutazioni ..), se riceveranno un supporto negli impegni della loro compagine associativa da parte dei partecipanti alla mobilità.

È cruciale per questo obiettivo, e porta indiscutibili risultati in termini di crescita della fiducia in se stessi e del livello di coinvolgimento e partecipazione alla vita pubblica della comunità, soprattutto per gli adulti a rischio di esclusione sociale, raggiungere questa sorta di implicito accordo: *dedicate un po' del vostro tempo a me, prendendovi cura del mio soggiorno confortevole nel vostro paese ed io aiuterò voi e la vostra organizzazione con il mio tempo e le mie energie.*

Questo aspetto non deve essere sottovalutato, soprattutto in considerazione del fatto che il nostro target group sono gli adulti che sono normalmente fuori dal tessuto sociale (o sperimentano notevoli difficoltà ad accedervi). Ha un grande impatto sulla loro attitudine verso la comunità, e mostra che un interesse per le questioni sociali e uno spirito di collaborazione con gli altri può essere un modo per addivenire a una possibile inclusione sociale.

In termini più ampi, questo "accordo" poggia su tre strategie ampiamente testati per l'inclusione sociale:

- Solidarietà
- Riconoscimento
- Gratitudine

Un altro modo per coinvolgere persone del posto, che non condividano necessariamente con i partecipanti lo stesso status di esclusione sociale, è quella di leggere questa occasione come un'opportunità formativa anche per loro. Essi avranno la possibilità di sperimentare cosa significa lavorare con gli adulti con minori opportunità, in un contesto in cui essi sono ancora più vulnerabili, perché fuori dal loro contesto abituale. In questa prospettiva, può essere utile una call per studenti in scienze sociali, così come per operatori giovanili, assistenti sociali etc in modo da garantire il numero desiderato di partecipanti locali, in un rapporto trilaterale in cui ogni protagonista tragga benefici da questa esperienza (la gente del posto, l'organizzazione ospitante e i partecipanti).

I seguenti esercizi e le attività proposte possono essere utilizzati per pianificare un programma di attività a seconda delle caratteristiche del gruppo.

Le competenze fornite da questa Unità

Al termine di questa Unità partecipanti saranno in grado di:

- relazionarsi in contesti multiculturali
- Interagire e ideare insieme ad un gruppo
- trasformare le proprie idee in azione
- Spostarsi e gestirsi in autonomia in un contesto diverso da quello abituale di vita
- Gestire le situazioni di conflitto attraverso la mediazione, la cooperazione e la ricerca di soluzioni comuni

<i>Bozza della lezione</i>	<i>Durata</i>	<i>Materiale ausiliario</i>
<p>Iniziale di auto-valutazione delle competenze</p> <p>Date ad ogni partecipante un modulo per l'autovalutazione delle competenze (vedi allegato 6).</p> <p>Leggetelo assieme ai partecipanti e spiegate nuovamente il significato di ciascuna competenza nel caso non sia ancora chiaro per alcuni di essi.</p> <p>Chiedete ai partecipanti di compilare i moduli indicando se ritengono di possedere già alcune di queste competenze, e se sono interessati ad acquisirle.</p> <p>In plenaria, chiedete ai partecipanti di riflettere e fare esempi su come queste competenze possono essere utili nella vita di tutti i giorni, a migliorare i loro rapporti interpersonali e il loro atteggiamento nei confronti della società.</p> <div data-bbox="153 1529 759 1715" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Consigli per il facilitatore</p> <p>Al fine di facilitare la comprensione delle competenze, traducete il contenuto dell'appendice 6 nella lingua madre dei partecipanti.</p> </div> <p>2.1. Arrivo dei partecipanti</p> <p>Il gruppo di accoglienza dovrebbe essere in attesa dell'altro gruppo presso l'alloggio e consegnare le chiavi dell'appartamento. I messaggi sottesi ai comportamenti sono estremamente efficaci, soprattutto in una fase in cui</p>		<p><i>Allegato 6</i></p>

la comunicazione verbale non è ancora ben sviluppata. Questo evita di fare sì che i due gruppi abbiano la sensazione di esser stati messi assieme a caso in attesa di istruzioni.

Chi arriva deve sentirsi accolto, chi ospita deve sentirsi responsabile.

2.2. Leader del gruppo e GCP

Obiettivo: far sentire tutti coinvolti e responsabili per il gruppo e il successo della mobilità.

Il gruppo dei partecipanti è il personaggio principale della mobilità, mentre il compito dei facilitatori è solo quello di garantire che le cose vadano secondo i programmi. In questa prospettiva, i leader del gruppo sono scelti fin dall'inizio, e su una base quotidiana, per creare il GCP – Gruppo Cucina e Pulizia.

È possibile che in principio per questo ruolo si candidi spontaneamente chi è più sicuro di sé, ma un sistema di turnazione dovrebbe assicurare che ogni partecipante sia almeno una volta durante la mobilità nella squadra dei leader del gruppo.

Spiegate ai partecipanti i compiti del GCP:

- Fare la spesa per l'intero gruppo e, di conseguenza, occuparsi della gestione del budget assegnato a quel giorno
 - Cucinare
 - Provvedere alla pulizia dell'alloggio
- Garantire che le attività inizino in tempo (provvedere alla sveglia degli altri partecipanti, assicurarsi che la colazione è pronta, spingere gli altri ad essere puntuali.)
- Collegare i partecipanti con i facilitatori

Il GCP è normalmente coordinato da una sola persona, uomo / donna del giorno. Poiché queste attività possono richiedere del tempo con gruppi di grandi dimensioni, i leader di gruppo non sono tenuti a partecipare a tutte le attività della giornata (far parte del GCP non dovrebbe mai suonare come una punizione o lavoro extra).

Alla fine della giornata una valutazione di gruppo è estremamente importante per ottenere un feedback dai partecipanti, ma anche per dare loro uno spazio libero per ri-concettualizzare la quantità di esperienze-emozioni vissute e esprimere ciò che è andato bene o male.

I facilitatori dovrebbero incoraggiare la partecipazione attiva, ma tenendo in considerazione che aspettare che

ognuno dica qualcosa di buono o cattivo circa la giornata può diventare un'attività ripetitivo e inutile. Quanto più la conversazione è spontanea tanto più i partecipanti saranno disposti a prenderne parte.

La valutazione di gruppo è anche l'occasione per ringraziare i leader del giorno e dare loro un feedback su come hanno lavorato.

2.3. Programma delle attività

Una volta designati i team, spiegate l'agenda delle attività. Anche se è apprezzabile una pianificazione flessibile e aperta ai suggerimenti dei partecipanti, il programma deve essere il più dettagliato possibile e chiaro fin dall'inizio (e visibile negli alloggi). Modifiche al programma o organizzazione autonoma del tempo libero affidata interamente alle suggestioni dei partecipanti, se sono apprezzati una volta che le attività vengono avviate e la routine è consolidata, rischiano di generare disorientamento e indebolire le dinamiche di gruppo, se effettuate prematuramente. Nelle fasi iniziali difatti il gruppo cerca una guida, e le relazioni interne sono ancora tutte da costruire.

2.4. L'ufficio postale

Obiettivo: facilitare la comunicazione all'interno del gruppo, per agevolare l'emersione di conflitti latenti prima che si traducono in conflitti complessi.

Attaccate su una parete tante buste trasparenti quanti sono i partecipanti, ciascuna con il nome di uno di essi.

Tutti, durante la mobilità, potranno lasciare un messaggio ad un altro partecipante, in forma anonima o firmata.

Spiegate ai partecipanti che sono liberi di lasciare un messaggio a qualcuno in ogni momento della giornata.

Sottolineate che questo strumento dovrebbe essere utilizzato in modo responsabile, evitando messaggi offensivi o qualcosa che potrebbe ferire il destinatario, specialmente se anonimi.

Razionale: i partecipanti possono non sentirsi a proprio agio a condividere idee e sentimenti in presenza di tutto il gruppo. Inoltre, essere improvvisamente così a stretto contatto con nuove persone può essere imbarazzante, soprattutto per gli adulti. I conflitti latenti possono in questo modo aumentare se non affrontati al momento giusto. La possibilità dell'anonimato e una comunicazione uno-a-uno possono invece facilitare l'emersione dei conflitti latenti, soprattutto quando qualcuno non è consapevole che un suo comportamento possa essere di

Poster, pennarelli

*10'
E poi per
tutta la
durata
della
mobilità*

*Buste trasparenti, etichette
adesive, pennarelli*

fastidio per gli altri. Anche se è sempre meglio condividere con tutto il gruppo ogni tipo di problema, incoraggiare i partecipanti a utilizzare "l'ufficio postale", anche semplicemente per scambiare messaggi o mostrare affetto o riconoscenza verso qualcuno.

2.5. Mobilità virtual: il mio diario #1

Questa attività è svolta durante tutta la mobilità e sarà completata una volta che il gruppo tornerà a casa, durante le attività post mobilità (cf. UNIT 3 Il mio diario # 2).

Le istruzioni su questa attività dovrebbe essere date all'arrivo, in modo da consentire ai partecipanti di raccogliere quanto più materiale possibile.

Dividete il gruppo in quattro squadre:

I Foto-reporter: dovranno raccogliere le immagini dei momenti più significativi della mobilità (visite, attività, vita quotidiana, foto di gruppo ...)

I giornalisti: saranno incaricati di preparare e filmare brevi interviste ai partecipanti, ai locali e ai facilitatori, chiedendo loro di presentarsi, spiegare il compito a loro assegnato, raccontare i loro sentimenti e impressioni relativamente alla mobilità

I Video-maker: realizzeranno brevi clip delle attività e dei luoghi visitati

I Narratori: saranno incaricati di raccogliere informazioni dettagliate sui luoghi visitati e le attività svolte (anche chiedendo l'aiuto dei facilitatori) per redigere un registro della mobilità

Informate i partecipanti che non c'è un momento specifico per raccogliere questi materiali, ma il loro compito è di farlo per ogni momento che ritengono importante per dare un'idea completa delle attività svolte.

2.6. Tu, io, destra, sinistra

Panoramica dell'esercizio: questo gioco può essere utilizzato sia come modo veloce per memorizzare i nomi dei partecipanti quando i due gruppi si incontrano che come energizer prima che inizi una sessione.

Questo gioco può essere utilizzato in gruppi con bassa conoscenza della lingua inglese e con mobilità ridotta.

(Fonte <http://www.ultimatecampresource.com/>)

Istruzioni:

Disponete i partecipanti in cerchio.

Un volontario si trova al centro del cerchio e inizia il gioco

15'

none

impersonando "lo strillone". Lo strillone punta il dito verso un membro del cerchio e grida una delle seguenti opzioni: Tu, Io, Sinistra o Destra.

Sulla base di quale direzione gli viene richiesta, la persona puntata dovrà rispondere correttamente gridando velocemente il nome della relativa persona: "Tu" dirà il suo nome, "Io" dello strillone al centro del cerchio, "Destra" o "Sinistra" rispettivamente chi gli sta alla destra o alla sinistra nel cerchio.

Per fare ciò avrà cinque secondi di tempo (lo strillone conterà ad alta voce fino a cinque).

Se non risponderà correttamente o dopo che siano trascorsi i cinque secondi, diventerà lui il nuovo strillone, e andando al centro del cerchio ricomincerà il gioco, puntando il dito verso un nuovo giocatore e gridando anche lui "Tu", "Io", "Destra" o "Sinistra".

Se invece riuscirà a rispondere correttamente entro i cinque secondi sarà salvo, e lo strillone dovrà puntare il dito verso una nuova persona.

2.7. Stai pronto, sii veloce

Obiettivo: memorizzare rapidamente i nomi di tutti.

Questo esercizio si sposa perfettamente con i gruppi a bassa padronanza della lingua inglese, ma non è consigliato se ci sono partecipanti con mobilità ridotta.

Esso richiede la presenza di due facilitatori.

Una volta assicurato il tessuto al bastone per tutta la lunghezza di quest'ultimo, il facilitatore # 1 sale in piedi su una sedia, e tiene il bastone con una mano, tenendo il braccio rigido.

Il Facilitatore # 2 divide il gruppo in due squadre (partecipanti in piedi in fila uno dietro l'altro, con il primo della prima fila posto di fronte al primo dell'altra)

Le due file rimangono a destra e a sinistra del facilitatore # 1 in modo che non possono vedersi per il tessuto che li separa.

Una volta che i gruppi sono pronti, il facilitatore # 1 lascia cadere a terra il bastone.

Ora che i partecipanti di fronte possono vedersi per la prima volta devono gridare il nome dell'avversario. Il primo che ci riesce ottiene un punto per la sua squadra e "cattura" l'avversario, che andrà adunarsi in fila alla sua squadra.

Poi il tessuto viene sollevato di nuovo, i partecipanti, sempre in fila, si mescolano e il gioco riprende.

15'

Una sedia, un'asta di 1 metro, un tessuto lungo o un lenzuolo o qualcosa di flessibile, leggero ma spesso abbastanza da nascondere ciò che c'è dietro

2.8. Il cerchio degli aggettivi

10' – 15'

Nessuno

Obiettivo: Incoraggiare i partecipanti a imparare i nomi di ciascuno e le caratteristiche personali degli altri in modo divertente.

Chiedete al gruppo di sedersi in cerchio. La prima persona si presenta con una parola descrittiva che inizia con la sua iniziale. Ad esempio Sono Fabio Fighissimo; Sono Eleonora Esplosiva, sono Simone Soffice etc...

Ogni persona poi dice il nome della prima persona, poi la seconda, ecc, quindi aggiunge il proprio nome. Ad esempio: "Tu sei Fabio Fighissimo; tu sei Eleonora Elegante, tu sei Simone Soffice, io sono Piero Pigro..

Consigli per il trainer: Dato che il gioco diventa più difficile verso la fine, il facilitatore dovrebbe essere l'ultimo a presentarsi, per aiutare i partecipanti ricordare tutti i nomi.

//Versione alternativa se il livello medio di inglese è basso//

Come nella versione precedente, chiedete ai partecipanti, a turno, di dire il loro nome, ma stavolta associato ad un gesto divertente. Per rendere tutto più difficile chiedete loro di fare tutti i gesti nel tempo necessario per pronunciare il nome.

2.9. Targhette col nome

20'

Targhette, penne

Obiettivo: favorire il riconoscimento di interessi comuni e somiglianze tra i partecipanti

Chiedete ai partecipanti di scrivere il proprio nome al centro di una targhetta.

Poi chiedete loro di scrivere le seguenti informazioni negli angoli delle loro targhette:

- a) In alto a sinistra – la persona che ammirano di più.
- b) In alto a destra, quella che considerano la più importante invenzione del genere umano
- c) In basso a sinistra, che lavoro vorrebbero fare se non facessero il mestiere attuale.
- d) In basso a destra, dove gli piacerebbe vivere.

Dite quindi ai partecipanti di alzarsi e camminare per la stanza leggendo le altre targhette e cercando di trovare una persona con lo stesso interesse scritto sulla targhetta.

Una volta trovata, ogni partecipante si ferma a parlare un minuto con la persona con interessi simili ai suoi, o i cui interessi hanno catturato la sua curiosità. Trascorso un

minuto, riprende a camminare e il gioco continua.

2.10. L'angelo custode

Obiettivo: creare una buona atmosfera all'interno del gruppo, per favorire le relazioni interpersonali.

Scrivete i nomi dei partecipanti su piccoli pezzi di carta che ripiegherete e metterete in un bicchiere.

Chiedete a ciascun partecipante di estrarre un pezzo di carta (e verificare, senza farlo vedere agli altri, se sul pezzo è scritto il suo nome, in questo caso, ripone il biglietto e ne pesca uno nuovo)

Dite loro che dovranno prendersi segretamente cura della persona il cui nome è scritto sul pezzettino che hanno estratto, e dovranno farlo per i successivi tre giorni. Dovranno dissimulare bene questi atti di gentilezza, dato che se verranno scoperti dal destinatario perderanno la partita.

Dopo tre giorni ogni persona deve indovinare chi era il suo angelo custode. Vinceranno coloro che non sono stati scoperti, ma che nel momento in cui racconteranno al gruppo i loro gesti di gentilezza saranno riconosciuti da coloro che li hanno ricevuti.

10' - 3
giorni

Fogli di carta, penne, bicchiere

2.11. Due verità e una bugia

Obiettivo: Questo gioco per rompere il ghiaccio fa sì che i partecipanti si conoscano molto rapidamente tra di loro e trovino cose in comune. Si renderanno anche conto di quanto giuste o sbagliate possano essere le nostre percezioni.

Fate un cerchio, poi chiedete ai partecipanti, uno alla volta, di dire tre cose, due vere e una falsa, che li descrivono.

Gli altri devono cercare di indovinare quale cosa non è vera.

Questo gioco di solito genera molte conversazioni in quanto dà alle persone la possibilità di parlare di sé stessi e vedere la prima impressione che gli altri avevano di loro.

20'

None

2.13. Qual è la differenza, amico?

Obiettivo: far sì che i partecipanti interagiscano con qualcuno che non conoscevano prima e siano a proprio agio nel gruppo.

Dividete in coppie i partecipanti (due per volta) e

30'

none

dite loro di dare un rapido sguardo al partner (20 secondi è sufficiente).

Poi chiedetegli di voltarsi dando ciascuno le spalle all'altro, e di cambiare tre cose del loro aspetto, anche in modo strano (legare i capelli, togliere il maglione, sciogliere i lacci, cacciare la lingua ...).

Quando sono, chiedere alla coppia in gara di voltarsi nuovamente e cercare di indovinare ciò che l'altro ha cambiato del suo aspetto.

Consigli per il facilitatore:

Il gioco funziona meglio se non selezionate tutte le coppie dall'inizio, in modo che i partecipanti non hanno molto tempo per memorizzare in anticipo l'aspetto del partner

2.14. Stili di gestione del conflitto #1

60'

Annex 7

Panoramica dell'esercizio: questo quiz permette ai partecipanti di riflettere sul loro modo di gestire un conflitto, e sullo stile di gestione degli altri partecipanti.

Istruzioni per i partecipanti:

Dite ai partecipanti che questo quiz li aiuterà a gestire i conflitti che sorgeranno all'interno del gruppo.

Date a ciascun partecipante una copia dell'allegato 7 (solo le pagine 1 e 2) e chiedere loro di leggere con attenzione le 15 frasi riportate

5'

Chiedete ai partecipanti di pensare a situazioni di conflitto che hanno vissuto in passato o durante questa mobilità (se presenti), quindi di valutare ogni affermazione in base a come si comportano quando si trovano ad affrontare un conflitto. I valori sono: 1 = Sempre, 2 = Molto spesso, 3 = A volte, 4 = Non molto spesso, 5 = Raramente, se non mai

15'

Avvertiteli che non devono rispondere come pensano sia giusto comportarsi, ma come effettivamente sono soliti agire.

Chiedete ai partecipanti di registrare i punteggi hanno dato alle dichiarazioni, e riassumere i totali parziali per ciascuna categoria in cui le frasi sono divise (A + E + G, D + I + L et cetera). Poi chiedete loro di scrivere il primo e il secondo punteggio più basso.

Successivamente, date ai partecipanti le pagine da 3 a 7 dell'appendice per verificare lo stile di gestione dei conflitti che li descrive meglio.

10'

Debriefing:

Chiedete:

D: Qual'era lo scopo di questo esercizio?

R: questo quiz aiuta ogni partecipante a capire quale sia il suo stile di gestione dei conflitti, e ad avere un'idea degli stili adottati dagli altri. L'esercizio aiuta anche a comprendere quale stile è preferibile adottare in base alla situazione specifica di conflitto che ci si trova ad affrontare.

D: Sete d'accordo con i risultati del vostro quiz? Pensate che vi descrivano bene? Siete d'accordo con i risultati del quiz degli altri? Pensate che li descrivano bene? In che modo pensate che questo esercizio possa essere utile per il gruppo nel suo insieme?

Consigli per il facilitatore

Mentre si fa questa attività, è importante sottolineare che tutti gli stili di gestione dei conflitti hanno i loro punti di forza e debolezza. Assicuratevi di sottolineare che non esiste un modo "giusto" per gestire il conflitto, e che gli stili di gestione delle persone possono cambiare in base alla situazione in cui si trovano. Questo aiuterà anche ad evitare che le persone possano sentirsi offese dai risultati ottenuti dalle considerazioni espresse dagli altri sul proprio conto

30'

2.14. La ragnatela

Adattato da "Insight - 40 Icebreakers for Small Groups" by Grahame Knox
http://insight.typepad.co.uk/40_icebreakers_for_small_groups.pdf

//Questo esercizio non prevede la presenza di locali. //

Obiettivo: introdurre argomenti legati alle proprie esigenze e abitudini, comprendere e rispettare quelli degli altri partecipanti, consentire ai partecipanti di conoscersi meglio, per mediare e prevenire possibili conflitti derivanti dal vivere insieme.

Scrivete un elenco di 15 domande come di seguito riportato in modo che siano visibili a tutti

1. Quale regola fondamentale questo gruppo deve assolutamente rispettare per rendere il tuo soggiorno piacevole?
2. Quale cibo assolutamente non ti piace?
3. A che ora vai di solito a dormire (a che ora gli altri dovrebbero smettere di fare rumore)?
4. Quante volte al giorno pensi che il bagno vada pulito?
5. Sei d'accordo se qualcuno gira per gli spazi comuni senza t-shirt?

40'

*Un gomitolo di lana o filo,
lavagna, pennarelli*

6. Di solito fai una siesta dopo pranzo?
7. Gli altri possono usare i tuoi oggetti senza permesso?
8. Sei d'accordo se qualcuno ti lava i vestiti?
9. Se sei di turno nel gruppo cucina e pulizia, laveresti i vestiti di altre persone?
10. A che ora di solito pranzi?
11. A che ora di solito ti svegli la mattina?
12. La tua religione proibisce qualche alimento?
13. A che ora del giorno hai bisogno di po' di privacy e vorresti che gli altri la rispettassero?
14. Sei d'accordo al consumo di alcool nell'appartamento?
15. Quanto tempo le persone dovrebbero impiegare al massimo per fare la doccia?

Istruzioni per i partecipanti:

Chiedete ai partecipanti di formare un cerchio.

Tenendo stretta fra le dita la fine del gomito, lanciatelo a uno dei partecipanti che dovrà afferrarlo.

Chiedete al partecipante a cui lo avete lanciato di scegliere una domanda da 1 a 15 e rispondere.

Tenendo ora anche lui/lei il filo, lancerà il gomito ad un altro partecipante e il gioco continuerà ripetendo il passo precedente

Alla fine, si formerà una rete e i partecipanti impareranno alcune cose interessanti sulla vicenda.

Alla fine del gioco infatti avranno una rappresentazione "plastica" di ciò che vuol dire essere parte di un gruppo, ossia una fitta rete di esigenze, abitudini, zone di comfort e sfere private che si intersecano fra loro.

Evidenziate che ognuno ha svolto un ruolo nella creazione di questa rete unica e che se una persona fosse andata via la rete avrebbe avuto un aspetto diverso. Allo stesso modo è importante che ognuno venga coinvolto per rendere il gruppo quello che è, unico.

Razionale: Questo rompighiaccio è stato adattato in modo da agevolare i partecipanti nella discussione di argomenti di cui non avrebbero spontaneamente parlato.

La condivisione di uno spazio comune, per l'intera giornata, con persone con cui non si è abituati a vivere, può essere motivo di conflitti.

Molti di questi conflitti possono essere evitati solo conoscendo in anticipo le abitudini degli altri.

2.16. Il campo minato

(fonte:<http://wilderdom.com/games/descriptions/Minefield.html>)

Panoramica dell'esercizio: gioco volto a creare un clima di fiducia tra i partecipanti, per rafforzare la loro attitudine alla cooperazione, per farli sentire responsabile di un'altra persona.

Preparazione del gioco:

Selezionate un'area appropriata. Uscite, se possibile. Può essere fatto all'interno, anche in ambienti con arredi fissi (che possono diventare oggetti da evitare).

Distribuire "mine" e palline fatte con la carta, oggetti, ecc

Stabilire un tono di concentrazione e attenzione per questa attività. Gli esercizi di fiducia richiedono un ambiente serio per aiutare a sviluppare un reale senso di fiducia e sicurezza.

Istruzioni per i partecipanti:

Dividete i partecipanti in coppie. Considerate come formare le coppie - è una possibilità per lavorare sulle relazioni già esistenti. Una persona è bendata e non può parlare (opzionale).

L'altra persona può vedere e parlare, ma non può entrare nel campo o toccare la persona.

Dite ai partecipanti che la sfida è far attraversare alla persona bendata il campo minato da un lato all'altro, evitando le "mine", semplicemente ascoltando le istruzioni verbali del partner. (I ruoli verranno poi scambiati)

Date ai partecipanti un breve periodo (ad esempio, 3 minuti) per decidere i comandi della loro comunicazione, e poi iniziate l'attività.

Il facilitatore può entrare nel campo minato per aiutare a prevenire le collisioni.

Decidete la pena per aver colpito una "mina". Potrebbe essere iniziare da capo (massima pena) o di una penalità di tempo o semplicemente un conteggio di colpi, ma senza alcuna penalità.

Può aiutare i partecipanti suggerir loro di sviluppare un sistema di comunicazione unico. Quando i partecipanti si scambiano i ruoli, dare ai partecipanti del tempo per rivedere e pianificare, in modo da perfezionare il loro piano di comunicazione.

Consentite ai partecipanti di scambiarsi pareri e anche di fare diversi tentativi, finché non si sviluppa un reale, soddisfacente senso di essere in grado di guidare il partner attraverso il "campo minato".

L'esercizio può essere condotto in maniera competitiva -

per esempio, quale coppia è stata la più rapida o ha avuto meno collisioni?

Consigli per il facilitatore:

Il facilitatore svolge un ruolo importante nella creazione di un livello ottimale di sfida, ad esempio, prendere in considerazione l'introduzione di altri elementi o la rimozione di elementi se sembra troppo facile o troppo difficile. Considerare anche allenare i partecipanti con metodi di comunicazione (ad esempio, suggeriscono che potrebbero trarre beneficio da venire con i comandi chiari per stop, avanti, sinistra, destra, ecc).

2.17. Il puzzle gigante

Adattato da www.huddle.com/blog/team-building-activities/

//Questa attività può essere implementata in gruppi con un livello basso di Inglese, ma in tal caso il facilitatore dovrà aiutare i partecipanti nella discussione finale //

Obiettivo: far familiarizzare i partecipanti con l'idea di essere parte di un gruppo e assumersi le corrispondenti responsabilità; renderli consapevoli che gli sforzi di tutti che contribuiscono al successo del gruppo, così come la mancanza di impegno influisce direttamente in modo negativo sul risultato complessivo finale.

Scegliete un'immagine ben nota piena di dettagli e tagliatela in tanti quadrati uguali quanti sono i partecipanti.

Dite ai partecipanti: *Per questa attività di gruppo darò a ciascuno di voi un pezzo di carta con un frammento di immagine, e voi dovrete disegnare una copia il più possibile simile all'originale. La copia deve essere però cinque volte più grande dell'originale.*

Possono utilizzare matite, righelli, pennarelli, forbici (chiedete loro di tagliare la carta che non usano, nel caso in cui il loro disegno risulti più piccolo dell'intero foglio).

Dite loro di iniziare; hanno 15 minuti per completare il loro disegno e avvisateli quando il tempo sta per finire. È fondamentale che tutti lavorino separatamente, senza mostrare come elaborano l'immagine da ingrandire e senza guardare gli altri disegni. In questo modo non avranno idea di come il loro lavoro influenzerà il quadro generale e dovranno immaginare e in qualche modo prevedere il lavoro degli altri.

Quando il tempo è scaduto, anche se non tutti gli allargamenti sono stati disegnati, chiedete ai partecipanti di assemblare tutti i pezzi per creare una copia gigante a

30'

Un famoso quadro / fumetto, A4 carte, matite, pennarelli, righelli, forbici.

5'

15'

terra.

Commentare il lavoro svolto in plenaria ponendo alcune domande chiave:

Il gruppo ha avuto successo o è stato un fallimento secondo te?

10'

Ti sei sentito coinvolto nel lavoro fin dall'inizio?

Hai pianificato la tua attività prima di iniziare a disegnare?

Come valuti il tuo contributo all'ingrandimento finale? Hai influito in modo positivo o negativo?

20'

Hai provato a immaginare come gli altri avrebbero fatto il loro compito prima di iniziare?

Hai concordato con il gruppo un modo comune per ingrandire l'immagine?

Ora che conosci il risultato finale, se si potesse ripetere l'esercizio, cambieresti il tuo atteggiamento / impegno verso di esso?

Se potessi cambiare una regola di questo esercizio, quale sarebbe? (Discutere la scelta con gli altri)

Hai rispettato tutte le istruzioni che sono state date? (Ripeterle se necessario)

Razionale:

Questa attività di consolidamento del gruppo aiuta i partecipanti a riflettere su come funziona il loro gruppo. Quando ripercorrono l'esercizio, probabilmente noteranno che all'inizio dell'attività vi è stata una mancanza di comunicazione all'interno del gruppo, così come una mancanza di coordinamento nella realizzazione del compito. Probabilmente l'ingrandimento finale sarà irriconoscibile; incoraggiate i partecipanti ad analizzare le ragioni del fallimento, invitandoli a concentrarsi sul gruppo e le regole che decide e non su singoli partecipanti più o meno in grado di disegnare.

2.18. La gruccia pesante

15'

Grucce per abiti (meglio se quelle sottili di metallo), sedie

//Questa attività può essere svolta con gruppi con un basso livello di inglese//

Obiettivo: rafforzare la capacità dei partecipanti di collaborare e coordinare il loro lavoro in gruppo.

Dividere il gruppo in squadre di 3-4.

Chiedere ai partecipanti di inginocchiarsi insieme vicino a una sedia puntando il dito indice e tenendo l'avambraccio dritto.

Appendere una gruccia per abiti sulle dita di tutti i membri di ciascun gruppo, cioè, una gruccia per gruppo. Fate sì che

il gruppo adegui l'altezza di tutte le dita fino a quando la gruccia rimane orizzontale.

Spiegate che devono sollevare la gruccia, passare sulla sedia senza toccarla e quindi riporre la gruccia sul pavimento senza farla mai cadere.

Stringere o afferrare la gruccia non è consentito - deve poggiare sulla parte superiore delle dita.

Ribadire ai gruppo che, se qualcuno viene trovato a non toccare la gruccia con il suo dito, tutto il gruppo dovrà ricominciare daccapo .

Date il via alle operazioni.

Il facilitatore può offrire suggerimenti diretti o suggerire al gruppo di fermare le operazioni, discutere una strategia, e poi ricominciare.

2.19. Mobilità virtuale: Lavorare sugli stereotipi e pregiudizi #2

60'

Laptop, projector, the presentations prepared by the two groups on a USB stick

(follow-up dell'attività pre-partenza, cfr UNITÀ 1: Lavorare sugli stereotipi e pregiudizi #1)

Ripetere la prima parte dell'esercizio su stereotipi e pregiudizi svolte durante la formazione pre-partenza. Ora i due gruppi, partendo da quello che hanno discusso prima della mobilità, devono trovare una definizione comune dei due termini.

15'

Chiedi alle due persone nominate a rappresentare il gruppo di mostrare la presentazione preparata nel loro paese.

45'

Chiedere ai partecipanti di entrambi i gruppi, in base a ciò che hanno visto e quanto hanno avuto modo di conoscere dell'altro gruppo, di individuare e spiegare quali tratti sembrano confermare o contraddire gli stereotipi precedentemente identificati.

Per ogni diapositiva, l'altro gruppo dovrebbe dire se, a loro parere, questo stereotipo è verosimile alla realtà o no, e perché.

Consigli per il facilitatore

Questa è una sessione molto delicata. Dato che contiene giudizi personali su persone, cultura e costumi, alcuni partecipanti possono essere offesi dai risultati di questo workshop, specialmente se condotto in modo superficiale.

Il facilitatore deve tenere il workshop a livello razionale, cognitivo e non emotivo.

Dovrebbe trovare un equilibrio tra due opposti: né censurare alcuni stereotipi che potrebbero ferire

emotivamente uno dei gruppi, in modo da correre il rischio di lasciare giudizi esistenti non espressi e di cadere in una atmosfera falsa ed eccessivamente solidale tra i gruppi, né favorire risentimenti tra i gruppi a causa di stereotipi che emergono.

Tenendo presente che i partecipanti è stato detto in anticipo che il modo migliore per superare i pregiudizi è quello di avere una conoscenza effettiva della realtà (cfr 1 UNITA 'Lavorare su stereotipi e pregiudizi # 1), il facilitatore dovrebbe verificare in anticipo le presentazioni dei due gruppi, ed essere pronto a fornire dati basati su prove, al fine di contraddire il maggior numero di stereotipi "controversi".

2.20. Un passo avanti

60'

Panoramica dell'esercizio: questo esercizio aiuta i partecipanti a riflettere sugli stereotipi, la loro funzionalità, e come gestirli

Istruzioni per i partecipanti:

Chiedere ai partecipanti di stare in linea. Dare a ciascuno di loro una carta con il personaggio che sono. Spiega che dovranno rispondere ad alcune domande "sì o no", secondo il quale il loro carattere farebbe. Se la risposta è sì, muovere un passo in avanti. Se non è semplicemente stare fermo.

10'

Personaggi:

- Ragazzo disoccupato di 16 anni
- Madre, 34 anni, con diploma di scuola superiore
- Singolo uomo, 39 anni, broker di Wall Street
- Casalunga, livello di scuola elementare, 40 anni
- Gay, 28 anni, progettista
- Africano vivono con l'HIV
- Studente di legge tedesco, 24 anni,
- Professore universitario, estone, 52 anni
- Donna ucraina, 28 anni, che lavora a Londra come custode casa
- Donna musulmana, 35 anni
- Spacciatore di droga, 29 anni,
- Tossicodipendente, 21 anni,
- Figlio di un direttore di banca, 17 anni

Chiedi ai partecipanti di rispondere "no" o "si", come spiegato sopra per le seguenti dichiarazioni:

- Voi vivete in un appartamento di cinque stanze
- Non siete sicuri di arrivare alla fine del mese con i vostri soldi
- Siete sposati

- Hai bambini
- È possibile pianificare e trasferirsi all'estero in un anno
- Si va a sciare in un bel villaggio una volta l'anno
- Ti piace mangiare in ristoranti di lusso
- Non lasciare la vostra casa molto spesso
- La tua famiglia è lontana
- Tu vivi a casa
- I vostri bambini saranno probabilmente andare all'università
- Siete interessati alle arti
- Sei considerato un intellettuale da parte della società
- Hai diverse occasioni per passare un colloquio di lavoro
- Il consiglio comunale prende in considerazione la situazione / opinione quando fa le sue scelte

Debriefing:

Chiedi ai partecipanti di rivelare il carattere che avevano.

Allora chiedi:

Sei sorpreso dagli altri personaggi e la posizione hanno raggiunto rispetto al tuo?

10'

Era facile immaginare la vita del personaggio che hai?

Si è sentito alcuna resistenza a stare con la tua storia?

40'

Come ti sei sentito vedendo la posizione che raggiunto rispetto agli altri?

Qual è il punto di questo esercizio, secondo te?

Spiegare ai partecipanti che il punto di esercizio è quello di vedere come gli stereotipi funzionano e come sono presenti nella nostra vita. Non sapevamo nulla sui nostri personaggi, tranne un paio di parole, eppure abbiamo cominciato ad agire come loro, vale a dire siamo stati in grado di decidere di essere "questo" o "quello", che potremmo fare alcune attività al posto di altri. Con una breve, data quantità di informazioni prevediamo della gente sociali situazione, stile di vita, le scelte e questo dimostra anche quanto facilmente gli stereotipi sono fatti.

2.21. Tutti a bordo!

Fonte:<http://wilderdom.com/games/descriptions/AllAboard.html>

//Non indicato per partecipanti con mobilità ridotta//

Descrizione generale: Questa attività richiede di lavorare insieme in stretta vicinanza fisica al fine di risolvere un problema pratico. Esso tende a sottolineare la

comunicazione di gruppo, la cooperazione, la pazienza e di problem solving strategico, nonché le questioni relative al sé fisico e la vicinanza fisica.

Metodo di base: Chiedete al gruppo di cercare di adattarsi all'interno di una piccola area, che può essere costituita da una piccola piattaforma, o un cerchio di corda, o una coperta.

Quando il gruppo riesce a stare completamente all'interno della superficie data, diminuite l'area da occupare (ad esempio, cambiando la piattaforma, restringendo il cerchio, o ripiegando la coperta) e sfidate nuovamente il gruppo ad stare unito al suo interno. Fino a che punto riesce a spingersi il gruppo?

Avvertenze: Ovviamente i partecipanti avranno bisogno di sentirsi comodi al fine di stare fisicamente vicini ed essere di sostegno gli uni con gli altri. Quindi assicuratevi che le persone siano adeguatamente riscaldate, eventualmente facendo un po' di esercizi preliminari.

2.22. Apprendere la lingua locale

L'inglese è un ponte, ma la lingua locale è il salvagente!

Il microcosmo dei partecipanti è ancora il punto di riferimento, ma la comunità locale in generale però influenza le attività e deve essere presa in considerazione. I partecipanti devono diventare abbastanza autonomi per soddisfare i propri bisogni di base da soli.

Lavorando in coppia, i partecipanti locali insegnano agli ospiti le seguenti espressioni nella lingua locale (se ci sono pochi locali anziché coppie formare piccoli gruppi):

- Saluti
- Ringraziamenti
- Chiedere aiuto
- Chiedere per il WC
- Chiedere il prezzo
- Quanto costano gli oggetti più comuni (in media)
- A che ora chiudono i negozi
- Chiedere indicazioni stradali di base

È utile appuntare brevi frasi e un piccolo vocabolario di base su dei post-it in modo che possano essere sempre a portata di mano.

2.23. Simulazione

Chiedete ai partecipanti di rappresentare le seguenti scene:

- Nel corso di una farmacia

- In un bar
- In un supermercato
- Sull'autobus
- Perdersi

In base alle nozioni di base della lingua locale precedentemente apprese, i partecipanti devono rappresentare la scena pensando a cosa può accadere quando vivranno queste situazioni. Le scene sono aperte, tutti gli spett-attori in ogni momento possono gridare "STOP" e unirsi alla rappresentazione, se pensano che dovrebbe andare in modo diverso, se vogliono aiutare qualcuno in difficoltà o semplicemente vogliono aggiungere un personaggio. (Cfr UNITA' 1 Teatro Forum)

2.24. Testare la lingua locale

Teoria

Teoria

L'attività deve essere il più realistica possibile, in base alle esigenze dei partecipanti.

Formate dunque delle coppie o piccoli gruppi assicurandovi che in ciascuno di essi vi sia almeno un partecipante locale.

I locali prepareranno gli altri partecipanti su come eseguire piccoli compiti pratici in giro per la città.

In primo luogo chiederanno quali sono i loro bisogni di base ora che sono all'estero (ad es. acquistare alcune medicine, sigarette, souvenir, prelevare denaro, cambiare valuta ...). Poi prepareranno una lista di piccole cose da comprare, a seconda delle esigenze precedentemente discusse, e daranno istruzioni su come farlo (le direzioni, i negozi, il prezzo orientativo ..).

PRATICA

Questo test rappresenta una primo "messa in gioco" dei partecipanti, considerati singolarmente, con la comunità locale al di là del gruppo; devono andare in giro per la città ed acquistare le cose di cui hanno bisogno e che sono segnate sulla lista. Si muoveranno singolarmente, non in gruppo, utilizzando i post-it che hanno preparato in precedenza e delle istruzioni fornite dai loro "trainer".

REPORT

Dopo la sperimentazione in città, i partecipanti e i "trainer" locali si incontrano di nuovo in plenaria. I trainer controllano che tutti i prodotti inseriti nella lista siano stati acquistati. In caso di articoli mancanti chiedono il motivo per cui non sono stati acquistati (troppo costosi? Negozio

60'

Fogli, penne

120'

Mappe della città (una per partecipante)

90'

Fogli, penne

chiuso? ...).

Poi insieme riempiono il report delle attività (prodotti acquistati, denaro speso, oggetti mancanti, motivi del mancato acquisto ...) che ogni trainer presenterà a tutto il gruppo.

2.25. Apprendere l'inglese in situazione: visita alla città

I partecipanti locali mostrano una lista di siti di interesse della città, e gli ospiti scelgono quali visitare. Dopo aver creato gruppi in base alle preferenze, i locali fungono da guide per un tour della città. Anche se il tempo per le visite viene stabilito in precedenza, spetta al gruppo organizzare la giornata, la scelta del percorso, i mezzi pubblici da prendere se necessario, ecc

La gestione del budget della giornata dovrebbe essere affidata ai partecipanti, che decidono dove pranzare e sono responsabili per il suo utilizzo.

2.26. Workshop sul linguaggio fotografico

// Sebbene questa attività è descritta con la presenza di partecipanti locali, la loro presenza non è indispensabile, l'attività dunque può essere, con i dovuti accorgimenti, adattata anche a un viaggio culturale che prevede la presenza del solo gruppo in viaggio //

La parte più squisitamente teorica di formazione può essere focalizzata sull'apprendimento del linguaggio fotografico.

Il suo scopo non è quello di diventare fotografi professionisti, nè di imparare come funziona una macchina fotografica e tutti i segreti della fotografia. Il workshop ha lo scopo di rendere i partecipanti in grado di scattare foto che siano "leggibili", che consentano cioè a chi le guarda di capire il messaggio che chi ha scattato la foto ha inteso trasmettere.

Utilizzate la guida fornita in appendice (Presentazione "Consigli per foto") al fine di dare una formazione di base sul linguaggio fotografico.

Dato che l'obiettivo è quello di imparare a comunicare attraverso le immagini, non è necessaria alcuna attrezzatura specifica (e costosa). Ognuno al giorno d'oggi ha oggi un telefono cellulare con cui è possibile scattare fotografie e questo, con una conoscenza di base del linguaggio fotografico, è sufficiente per scattare foto "leggibili".

La prima sessione del workshop è dedicata alle regole di

*Tutto il
giorno –
pranzo
fuori*

60'

*Computer, proiettore,
PPT "Tip for pics"*

base del linguaggio fotografico: oggetto, regola dei terzi, equilibrio, regola d'oro. L'argomento permette di ridurre al minimo il "parlato" a favore del "mostrato". Un elenco di cosa fare e non fare, con esempi esplicativi, rende immediata la comprensione delle regole.

Durante la seconda sessione invitate i partecipanti a scegliere un tema e fare foto. Può essere nella stanza dove di tiene il workshop, nell'edificio, nei dintorni, l'aspetto estetico non importa.

Aiutati da due partecipanti, caricate su un computer (una cartella per ogni partecipante) le foto scattate nella sessione precedente.

Valutare poi assieme al gruppo le immagini e trovate gli errori commessi. Dopo la valutazione di gruppo, ogni partecipante annota l'errore commesso e cerca di fare la stessa foto nel modo giusto.

2.27. Fotoreportage della città

Dividete i partecipanti in coppie o creare piccoli gruppi in un modo che in ogni squadra sia presente almeno un partecipante locale.

Date alle squadre un elenco di argomenti oggetto delle foto che devono scattare in giro per la città. Chiedete ai partecipanti di fare almeno tre foto per ogni argomento:

1. Una cosa strana che non troverei nel mio paese (luogo, comportamento, oggetto ...)
2. Una cosa unica che ha solo la mia città (per i partecipanti locali)
3. Un simbolo del lusso
4. Un simbolo della povertà
5. Un simbolo di come i cittadini si prendono cura della loro città
6. Un simbolo di come i cittadini non si prendono cura della loro città
7. Un servizio pubblico che funziona davvero bene in città
8. Un servizio pubblico che non funziona in città
9. Ciò che mi ha impressionato di più finora in città
10. Quello che mi piace di più nella mia città (per i partecipanti locali)
11. Quali meglio rappresenta gli abitanti della mia città (per i partecipanti locali)
12. Opportunità per i giovani della città

60'

Macchine fotografiche, nel caso i partecipanti ne siano sprovvisti

150'

Computer, proiettore, lettore universale di memory card USB.

180'

Macchine fotografiche (nel caso i partecipanti non abbiano nulla per scattare fotografie)

2.28. Foto expo

Nominare due persone incaricate di raccogliere e caricare le foto scattate sul computer portatile (dividendole per squadra-cartelle)

Chiedete ai partecipanti, a turno, di mostrare le foto fatte e spiegare la loro scelta.

Gli argomenti danno molte opportunità per riflettere sulla percezione della città e la differenza tra coloro che vi abitano e chi la visita per la prima volta. Ulteriori spunti di carattere più generale sono la percezione della povertà, le opportunità per i giovani, il livello dei servizi pubblici etc

Incoraggiate gli altri ad intervenire nella conversazione chiedendo se sono d'accordo sulle scelte effettuate, se hanno notato cose simili, se vi sono stati conflitti nella loro squadra sulla scelta di un soggetto etc.

120'

Computer, proiettore, lettore universale di memory card.

2.29. Caccia al Tesoro in città

Questa attività permette ai partecipanti di entrare in contatto con la città e scoprirle in modo divertente.

L'attività viene qui riportato dopo il workshop fotografico, anche se non sono richieste competenze particolari nel campo della fotografia. L'attività può essere realizzata in ogni momento della mobilità, anche all'inizio, al fine di far prendere dimestichezza ai partecipanti con il nuovo contesto.

Formate di tre persone e di fornite a ciascun gruppo con una mappa della città.

Date a ogni gruppo un elenco di "missioni" (vedi Appendice z), ma elencate in un ordine diverso per ciascun gruppo in modo che essi non vadano a cercare la stessa cosa allo stesso tempo.

Avvertiteli che ogni missione deve essere verificata per potersi considerare compiuta. I partecipanti possono utilizzare foto, video, registrazione audio, o qualsiasi altra cosa che ritengono opportuna per dimostrare che l'hanno portata a termine.

Definite con i partecipanti un orario di arrivo e fate iniziare la competizione.

Una volta che tutti i partecipanti sono tornati, nominare una persona di caricare sul portatile tutti i supporti forniti dai gruppi per provare i compiti che compiuto.

Chiedi ai gruppi di presentare le loro missioni e verificare quanti di loro può essere considerato completato, e poi dare un punto per ciascuno di essi.

Il gruppo con i punteggio più alto vince. In caso di parità il vincitore è il gruppo che è arrivato prima.

150'

Fotocamere o cellulari, mappe della città, computer, proiettore

10'

120'

20'

2.30. Volontariato

A seconda della organizzazione di accoglienza e degli accordi fatti con le ONG locali e con la pubblica amministrazione, alcuni giorni dovrebbero essere dedicati al volontariato.

Le attività che meglio si adattano ai gruppi in oggetto sono:

- Ristrutturazione
- Lavoro manuale
- Tutela ambientale

In termini generali, tutte le attività che non richiedono la conoscenza della lingua locale né abilità o competenze specifiche sono adatti a questa parte della mobilità.

Il primo giorno di attività il gruppo si incontra con un tecnico che guiderà i lavori, al fine di comprendere cosa c'è da fare, individuare le risorse disponibili e pianificare la distribuzione dei compiti. Come indicazione generale il lavoro dovrebbe essere diviso in modo da raggiungere l'obiettivo lavorando 3 ore al mattino e 3 nel pomeriggio.

È fondamentale impostare un obiettivo all'inizio e monitorare continuamente il lavoro in modo da essere sicuri che esso sarà raggiunto. Quattro giorni sono il minimo per creare una routine, prendere il lavoro sul serio e non come un impegno volontario fatto una volta e mai più. È utile prevedere un giorno libero a metà del lavoro svolto; esso può essere ridotto o annullato se il gruppo si rende conto che l'organizzazione del lavoro svolto non sarà efficiente ed sarà necessario più tempo per finirlo.

2.31. Autovalutazione finale delle competenze

25'

Alle gato7

Date ad ogni partecipante un modulo per l'autovalutazione finale delle competenze (si veda l'allegato 7).

Chiedete ai partecipanti di completarlo valutando quale livello ritengono di aver raggiunto nell'acquisizione di ciascuna competenza.

10'

In plenaria, chiedete ai partecipanti di riflettere e fare esempi su come intendono utilizzare tali competenze nella loro vita di tutti i giorni, migliorare il loro rapporto interpersonale e il loro atteggiamento verso la società.

15'

Consigli per il facilitatore

Al fine di facilitare la comprensione delle competenze, tradurre il contenuto dell'appendice 7 nella lingua madre dei partecipanti.

UNITÀ 3: DOPO UNA MOBILITÀ PER L'APPRENDIMENTO

Introduzione all'Unità 3

Un'esperienza intensa e significativa è stata vissuta dai partecipanti. È il momento di ri-concettualizzare le attività svolte al fine di riconoscere le competenze trasversali acquisite. L'obiettivo di apprendimento di questa fase è quello di acquisire la capacità di decodifica dei processi di causa-effetto; di essere in grado di riconoscere quale valore aggiunto la mobilità per l'apprendimento ha apportato alla crescita personale, sociale, professionale.

L'obiettivo secondario è quello di essere in grado di dimostrare le abilità e le competenze acquisite ad altri (ad esempio, quando si ricerca un lavoro) o applicarle alla vita quotidiana (ad esempio, quando ci si candida per un concorso o un avviso pubblico).

Competenze sviluppate in questa Unità

Al termine di questa Unità i partecipanti:

- Saranno consapevoli del proprio potenziale e in grado di comunicarlo
- Saranno in grado di identificare limiti ed ostacoli ed elaborare opportune strategie per superarli
- Avranno una visione più complessa del loro contest locale, non influenzata unicamente della condizione di esclusione sociale che si trovano a vivere.

<i>Bozza delle lezioni</i>	<i>Durata</i>	<i>Materiali ausiliari</i>
<p>3.1. Autovalutazione iniziale delle competenze</p> <p>Date ad ogni partecipante un modulo per l'autovalutazione delle competenze (vedi allegato 8).</p> <p>Leggete insieme ai partecipanti e spiegate nuovamente il significato di ciascuna competenza nel caso non fosse ancora chiara per alcuni di essi.</p> <p>Chiedete ai partecipanti di compilarlo indicando se ritengono di possedere già alcune delle competenze elencate e se sono interessati ad acquisirle o acquisirne di nuove.</p> <p>In plenaria, chiedete ai partecipanti di riflettere e fare esempi su come queste competenze possono esser loro utili nella vita quotidiana, nel miglioramento delle relazioni interpersonali e nella loro attitudine nei confronti della società.</p>	<p>25'</p> <p>10'</p> <p>15'</p>	<p><i>Allegato 8</i></p>

Consigli per il facilitatore

Al fine di agevolare la comprensione delle competenze, traducete nella lingua dei partecipanti il contenuto dell'Appendice 1.

3.2. Un viaggio in mongolfiera #2**60'**

Allegato 2 compilato dai partecipanti nel corso dell' Unità 1

Una volta tornati dalla mobilità, è cruciale valutare se le aspettative iniziali sono state soddisfatte e verificare se e in che modo le paure iniziali dei partecipanti sono state superate.

Date ai partecipanti le copie dell' Appendice 2 che hanno riempito durante la formazione pre-partenza (cfr Unità 1 Un viaggio in una mongolfiera # 1).

Chiedete ai partecipanti di riflettere sulle loro paure e aspettative iniziali e il contributo che prevedevano di apportare al progetto

Chiedete loro: *Il progetto ha soddisfatto le vostre aspettative iniziali? Vi ha dato più o meno del previsto? Avete superate le vostre paure iniziali? Come? Il grupo vi ha aiutato in ciò? Se sì, come?*

Ritenete che la vostra previsione circa il contributo apportato al progetto sia stata affidabile? Se no, perché?

3.3. Mobilità virtuale: il mio diario #2**180'**

Computer, connessione ad Internet

Al fine di ri-concettualizzare l'esperienza significativa vissuta, ed essere in grado di comunicarla agli altri, i partecipanti devono ordinare e definire in maniera comprensibile il carico di emozioni ed esperienze che portano con sé dopo la mobilità.

Dividete i partecipanti in gruppi, gli stessi utilizzati per la prima parte di questo esercizio (cfr Unità 2 Il mio diario # 1).

Create con i partecipanti un blog della mobilità, assegnando ai diversi gruppi uno specifico compito:

Gruppo Narratori: scrivono un documento che riporta tutte le attività svolte giorno per giorno e pubblicarlo sul blog.

Gruppo Fotoreporter: preparano una presentazione in PowerPoint con le immagini più significative scattate, con il supporto di diapositive che spiegano il momento in cui la foto è stata scattata o ciò che rappresenta.

Gruppo Video-maker: montano i vari filmati registrati in un video unico e lo caricano su youtube.

Gruppo Giornalisti: montano le interviste registrate in un video unico e lo caricano su youtube.

3.4. Stili di gestione dei conflitti #2

60'

Allegato 7

Ora che la mobilità è finita, ed i conflitti sorti tra i partecipanti sono risolti, o hanno comunque perso molto del loro carico emotivo, è il momento di analizzarli e analizzare l'atteggiamento di ogni partecipante verso di essi.

Questo esercizio aiuta anche i partecipanti a capire la differenza tra il modo in cui percepiscono se stessi e come lo fanno gli altri.

Date ad ogni partecipante una copia dell'allegato 7 (pagine 3-7).

Chiedete a ciascun partecipante di citare un episodio di conflitto che è accaduto durante la mobilità (anche quelli di piccole dimensioni, e anche se non sono stati coinvolti direttamente in essi).

Chiedete loro di identificare tutte le persone coinvolte in questo conflitto (anche non direttamente).

Chiedete inoltre di assegnare a ciascun personaggio identificato un animale, a seconda del modo in cui hanno gestito il conflitto specifico.

D: Siete d'accordo con la scelta? Siete sorpresi dall'animale che gli altri vi hanno assegnato?

Consigli per il facilitatore

Tenete a mente che i conflitti coinvolgono sempre emozioni, ed è possibile che alcuni dei conflitti individuati dal gruppo possano essere ancora aperti e irrisolti. Per evitare che gli animali che i partecipanti assegnano ai protagonisti del conflitto non facciano altro che rafforzare contrasti esistenti o provocarne di nuovi, ricordate ai partecipanti che non esiste un modo "giusto" per gestire un conflitto, e gli stili di gestione delle persone possono cambiare in base alla situazione in cui si trovano.

3.5. Autovalutazione finale delle competenze e compilazione dello Skillpass

25'

Allegato 9

Date ad ogni partecipante un modulo per l'auto-valutazione finale delle competenze (vedi allegato 9).

10'

Chiedete ai partecipanti di completarlo valutando quale livello ritengono di aver raggiunto nell'acquisizione di ciascuna competenza.

In plenaria, chiedete ai partecipanti di riflettere e fare esempi su come intendono utilizzare queste competenze nella loro vita quotidiana, per migliorare i loro rapporti interpersonali e

15'

il loro atteggiamento nei confronti della società.

Consigli per il facilitatore

Per agevolare la comprensione delle competenze, traducete il contenuto dell'appendice 1 nella madrelingua dei partecipanti.

Compilate lo Skillpass (cfr. Capitolo 5).

CAPITOLO 05

Valutazione e riconoscimento di abilità e competenze. SKILLPASS

INTRODUZIONE	123
DESCRIZIONE DELLE 8 COMPETENZE CHIAVE E DELLE 3 ABILITÀ BASICHE	125
SPIEGAZIONI E ISTRUZIONI PER SVOLGERE GLI ESERCIZI	128
A) Esercizi da svolgere prima di iniziare le attività	129
• Self-assessment iniziale (necessario per lo SKILLPASS)	
• Individual Development Plan	
• Smart learning aims	
• Bridge draw	
• Tables for the assessment scale	
B) Esercizi da realizzare durante le attività	136
• In-basket test	
• Role-play	
• Group exercise (team building)	

C) Esercizi da realizzare alla fine delle attività	138
• Feedback interview	
• Bridge draw	
• Tables for the assessment scale	
• Self-assessment finale (necessario per lo SKILLPASS)	
ESERCIZI PER LA COMPILAZIONE DELLO SKILLPASS	143
- SELF-EVALUATION DELLE 8 COMPETENZE CHIAVE	144
- GROUP-FEEDBACK PER LE 3 ABILITÀ BASICHE	145
SKILLPASS FORM	146
LINEE GUIDA PER I TRAINER	148

Introduzione

Lo SKILLPASS è la certificazione di un processo di apprendimento per adulti. In particolare uno strumento innovativo per il riconoscimento e la convalida dei risultati di apprendimento acquisito dagli adulti a rischio di esclusione sociale.

In linea con la strategia della Commissione Europea per favorire il riconoscimento dell'apprendimento non formale, lo SKILLPASS fa riferimento allo strumento dello Youthpass, al programma "Lifelong Learning" e alle 8 competenze chiave europee.

Queste 8 competenze chiave sono uno strumento promosso dall'Unione Europea e nasce dall'esigenza di individuare e combinare delle conoscenze, abilità e attitudini che permettono di adattarsi meglio ai costanti cambiamenti della società.

Attraverso l'acquisizione di queste competenze gli individui saranno in grado di analizzare, ragionare e comunicare in modo efficiente nel momento in cui propongono e interpretano i problemi nei diversi ambiti. Allo stesso tempo le Competenze Base sono quelle di cui tutti gli individui hanno bisogno per la realizzazione, lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

In più, tenendo conto della necessità di rivolgersi ad adulti a rischio di esclusione, lo SKILLPASS cerca di tener conto specifiche difficoltà che possono emergere rispetto ai singoli partecipanti, come le difficoltà di apprendimento, relazionali, di motivazione ecc. A tal proposito Lo SKILLPASS ha individuato una serie di esercizi che, parallelamente alla certificazione delle competenze acquisite grazie agli esercizi del Toolkit, può aiutare a riconoscere e implementare le proprie capacità relazionali, di cooperazione e di intraprendenza.

L'idea è quella di garantire uno strumento che accompagna passo dopo passo i partecipanti nel riconoscimento dei diversi progressi possibili di sviluppo formativo. Quando si partecipa ad un percorso formativo in gruppo, inevitabilmente si attivano diversi processi e dinamiche che favoriscono, non solo l'apprendimento cognitivo, ma anche quello emotivo, relazionale e cooperazionale. In particolare per persone con minori opportunità, o a rischio di esclusione sociale, è importante riuscire a far emergere ed esaltare tutti i progressi possibili, sia quelli legati all'apprendimento cognitivo che quelli trasversali.

Il metodo utilizzato è quello dell'apprendimento cooperativo, che si basa sulla centralità del partecipante, invogliato ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento ed incoraggiato a collaborare in attività di gruppo. L'apprendimento cooperativo determina un più elevato livello di ragionamento, un più frequente sviluppo di nuove idee e soluzioni e un maggior trasferimento di ciò che si è appreso anche in relazione al contesto. Con lo SKILLPASS, si intende dunque andare oltre alla certificazione del sapere, cercando di fare emergere e valorizzare anche competenze legate a: saper fare, saper ascoltare, saper stare insieme, saper cooperare e saper proporre e intraprendere iniziative.

La struttura è quella di avere una serie di strumenti utilizzabili prima, durante e dopo le attività. Questi strumenti potranno essere scelti in base alle diverse esigenze del gruppo e delle dinamiche che si possono creare. L'obiettivo è quello di poter così seguire meglio ed in maniera mirata tutti i processi e sviluppi di apprendimento, valutare le possibili difficoltà del singolo partecipante e condividere i risultati raggiunti nell'ambito delle competenze acquisite e nell'ambito relazionale, cooperazionale e di intraprendenza.

Gli strumenti necessari da utilizzare per poter compilare correttamente lo SKILLPASS sono:

- IL SELF-ASSESSMENT INIZIALE
- IL SELF-ASSESSMENT FINALE
- IL SELF-EVALUATION DELLE 8 COMPETENZE CHIAVE
- IL GROUP-FEEDBACK

Tuttavia, considerato che i Toolkit prevedono il coinvolgimento di persone con minori opportunità o a rischio di esclusione sociale, si propongono una serie di strumenti utili a supportare maggiormente la gestione e l'apprendimento del gruppo. Questi strumenti saranno scelti dal trainer, di volta in volta, per poter meglio rispondere alle diverse situazioni e dinamiche gruppali o individuali che si potranno verificare.

I successivi strumenti quindi, anche se sono facoltativi, possono essere utilizzati dal trainer per monitorare e supportare i partecipanti nel facilitare l'apprendimento, nel favorire la loro inclusione e integrazione, nella prevenzione e gestione di conflitti e nello stimolare alla partecipazione e alla collaborazione. L'obiettivo è quello di avere una serie di strumenti di supporto che aiutino i partecipanti nell'acquisizione delle competenze legate alle attività e all'implementazione di competenze relazionali di cooperazione e di intraprendenza:

- INDIVIDUAL DEVELOPMENT PLAN
- SMART LEARNING AIMS
- TABLES FOR THE ASSESSMENT SCALE
- BRIDGE DRAW
- IN-BASKET TEST
- ROLE-PLAY
- GROUP EXERCISE
- FEEDBACK INTERVIEW

Descrizione delle 8 Competenze Chiave e delle 3 Abilità Basiche

Le 8 COMPETENZE CHIAVE nascono con l'esigenza di individuare e combinare delle conoscenze, abilità e attitudini che permettono di adattarsi meglio ai costanti cambiamenti della società.

Tuttavia non sempre le persone adulte a rischio di esclusione sociale hanno un effettivo accesso alle opportunità di maturazione delle 8 COMPETENZE CHIAVE.

Questo problema riguarda in particolare quelle persone che vivono in contesti e in condizioni di svantaggio sociale, in altre parole in situazioni di malessere personale e relazionale (a causa del contesto, dell'ambiente e dei tempi in cui viviamo) e di malessere sociale (connesso alla difficoltà di relazionarsi gli uni agli altri e di portare a termine compiti per la comunità).

Per permettere a queste persone a rischio di esclusione sociale di partecipare e di beneficiare di quelle opportunità che possono migliorare le proprie competenze, bisogna accompagnarli in percorsi di riconoscimento e di crescita relazionale. Devono essere stimolati a cooperare con gli altri e devono essere supportati in iniziative che potrebbero coinvolgerli attivamente.

Per semplificare le 8 COMPETENZE CHIAVE, e per rendere il percorso di valutazione più flessibile ed efficace, specialmente nel caso di adulti a rischio di esclusione sociale, proponiamo un'ulteriore classificazione delle 8 competenze, divise in tre aree principali: relazionali, cooperative e di intraprendenza. Secondo le teorie più accreditate di pedagogia dell'apprendimento, crediamo che i meccanismi di apprendimento dovrebbero essere relazionali e dovrebbero svilupparsi in dimensioni formali e non formali.

Si dovrebbe sottolineare l'importanza del rapporto tra partecipanti/studenti e l'interazione tra ogni membro del gruppo e tra il gruppo e il trainer. Non possiamo isolare l'individuo, le sue abilità cognitive e il suo comportamento dal contesto relazionale nel quale è inserito, e pertanto l'abilità più importante è decisamente quella dell'interazione tra una persona e il "diverso da sé", e con la comunità/regione in cui vive e con la quale interagisce. Così le fasi fondamentali sono:

1. Entrare prima in contatto con gli altri, sviluppare una relazione basata sulla cooperazione per raggiungere obiettivi comuni;
2. Interagire con gli altri;
3. Passare dalla visione di gruppo a quella di comunità, dalla ricerca del vantaggio di pochi, al vantaggio collettivo, e ottenere la consapevolezza di essere in grado di influenzare la collettività, di promuovere progetti e azioni di cittadinanza, in altre parole di acquisire potere.

Per questi motivi, crediamo sia cruciale dare potere alle persone che sono in condizioni di esclusione sociale, poiché esse ne sono solitamente sprovviste. Devono acquisire abilità di base e trasversali (qui raggruppate in tre aree principali) che possano facilitare il compito. Queste tre aree sono: Relazione, Cooperazione e Intraprendenza.

Di seguito sono elencate le descrizioni delle 8 COMPETENZE CHIAVE e delle 3 ABILITÀ BASICHE, con il collegamento agli strumenti successivi che serviranno alla compilazione dello SKILLPASS.

LE 8 COMPETENZE CHIAVE

Questa descrizione delle competenze servirà al trainer per poter spiegare meglio le 8 competenze chiave ai partecipanti e poter compilare gli strumenti successivi quali: il SELF-ASSESSMENT, il SELF-EVALUATION DELLE 8 COMPETENZE CHIAVE e lo SKILLPASS.

Questo quadro definisce le otto competenze chiave e descrive le conoscenze, le abilità e le attitudini essenziali in relazione ad ognuna di esse. :

Comunicazione della madrelingua, è la capacità di esprimere e interpretare la propria cultura (concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali.

Comunicazione nelle lingue straniere, condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta.

Competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia, è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problematiche quotidiane. Le competenze di base in campo scientifico e tecnologico permettono l'uso e l'applicazione di conoscenze e metodologie che spiegano i meccanismi basilari del mondo naturale. Queste comprendono la comprensione dei mutamenti causati dall'uomo e della responsabilità che ogni individuo ha in quanto cittadino;

Competenza digitale, consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le TSI (Tecnologie della Società dell'Informazione) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC (Tecnologie di Informazione e di Comunicazione);

Imparare a imparare, questa competenza richiede come presupposto il possesso delle conoscenze base e la conoscenza del proprio modello di apprendimento personale con i relativi punti di forza e limiti ricercando da sé le opportunità di istruzione, formazione e orientamento;

Competenza sociale e civica, includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate come anche risolvere i conflitti ove ciò sia necessario.

Spirito d'iniziativa e imprenditorialità è relativo alla capacità della persona di trasmettere le idee che ha in azione e questo avviene tramite la creatività, l'assunzione di rischi, l'innovazione e con il saper pianificare e organizzare i progetti per raggiungere degli obiettivi. Per avere questa competenza è importante saper identificare le opportunità di cui si può disporre per attività personali, professionali o economiche e per far questo bisogna essere in grado di saper gestire con responsabilità e consapevolmente i progetti.

Consapevolezza ed espressione culturale, consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive. Si può, forse, imparare qualcosa sulla propria cultura, le proprie tradizioni e il patrimonio culturale. Alcuni progetti hanno per temi la scoperta della tradizione culturale locale alla ricerca dell'ultimo testimone del passato che racconti questa storia, la raccolga in forma scritta o anche le narrazioni orali, descrivendone in questo modo le ricchezze.

“Le competenze chiave, sottoforma di conoscenza, abilità e attitudini, sono appropriate in ogni contesto e sono fondamentali per ciascun individuo in una società basata sulla conoscenza. Forniscono un valore aggiunto nel mercato del lavoro, nella coesione sociale e nella cittadinanza attiva, offrendo flessibilità e adattabilità,

soddisfazione e motivazione. Dal momento che dovrebbero essere acquisite da tutti, si propone uno strumento di riferimento per i paesi dell'Unione Europea per assicurare che queste competenze vengano pienamente integrate nelle loro strategie e infrastrutture, in particolar modo nel campo dell'apprendimento permanente”.

(Fonte: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11090>)

LE 3 ABILITÀ BASICHE

Questa descrizione servirà al trainer per spiegare le 3 ABILITÀ BASICHE, a compilare le schede di GROUP FEEDBACK e lo SKILLPASS.

Partendo da queste tre aree, è possibile misurare e valutare i progressi di adulti a rischio di esclusione sociali in termini di accesso alle opportunità, e di sviluppo delle 8 competenze chiave. Questo perché le tre abilità basiche sono connesse direttamente alle otto competenze chiave. Nel diagramma in basso possiamo identificare le principali connessioni tra le tre abilità basiche e le otto competenze chiave.

Relazionali

Concentrandosi sulla necessità di valorizzare il livello di inclusione sociale, ci si è concentrati sulle competenze: capacità di comunicare (anche attraverso i social network), d'interazione, socializzazione e animazione; capacità di esprimere e interpretare la propria cultura; disponibilità di adattamento a regole di civile convivenza, alle diversità culturali e a contesti diversi;

Di cooperazione

Con l'obiettivo di valorizzare il livello di partecipazione, emergono le seguenti competenze da considerare: capacità di riconoscimento degli altri, delle altre culture e tradizioni e di lavorare in gruppo; condivisione e rispetto dei tempi, ruoli, regole e compiti definiti; capacità di mediazione e gestione di conflitti; disponibilità all'ascolto e al cambiamento; capacità di dialogo critico e costruttivo.

Di intraprendenza

Focalizzandosi sulla valorizzazione del livello di cittadinanza attiva, si punta a certificare: lo spirito d'iniziativa e propositività; capacità organizzative sia nelle attività di gruppo che attraverso le TIC (Tecnologia di Informazione e Comunicazione); livello di coinvolgimento e autonomia nelle attività da realizzare; inventiva, determinazione e costanza nella realizzazione dei compiti definiti; livello di interesse e impegno attivo alla vita pubblica; solidarietà e interesse verso la collettività; riconoscimento dei propri punti di forza e i propri limiti; acquisizione di competenze teorico-scientifiche.

Spiegazioni e istruzioni per svolgere gli esercizi

Per poter valutare e descrivere al meglio le competenze acquisite all'interno dello SKILLPASS bisogna partire dalle condizioni ottimali. Le condizioni ottimali sono:

- Completare almeno 70 ore di attività
- Coinvolgere almeno 10 persone per ogni attività
- Cercare di utilizzare tre metodi differenti all'interno dell'attività;
 - attività teoriche (dare informazioni)
 - attività pratiche con la preparazione di alcuni prodotti (condividere e cooperare)
 - attività di coinvolgimento diretto nella comunità locale attraverso un evento finale (partecipare e mettersi in gioco)

Tuttavia, è possibile utilizzare lo SKILLPASS anche per certificare i risultati di attività più brevi, che coinvolgono un numero minore di partecipanti.

Infatti, così come il toolkit è diviso in diverse unità anche per la certificazione delle competenze è possibile concentrarsi solo su alcune delle 3 competenze basi e delle 8 competenze chiave.

Il trainer avrà a disposizione, oltre agli strumenti necessari alla compilazione per lo SKILLPASS, una serie di strumenti facoltativi. Questi strumenti facoltativi potranno essere scelti dal trainer di volta in volta per rispondere meglio ad esigenze specifiche che possono emergere.

Gli strumenti necessari alla compilazione dello SKILLPASS sono:

- IL SELF-ASSESSMENT INIZIALE, da somministrare all'inizio di ogni unità, serve al partecipante per introdurre le competenze che si possono acquisire grazie alle attività da realizzarsi. Al trainer serve a capire che tipo di conoscenza ed interesse ha il partecipante rispetto a gli argomenti che si andranno a trattare.
- IL SELF-ASSESSMENT FINALE, da somministrare alla fine di ogni unità per valutare quali e che livello competenze sono state acquisite. Questo strumento permette di capire il grado di apprendimento del partecipante rispetto alle singole competenze che è possibile acquisire durante le attività.
- IL SELF-EVALUATION DELLE 8 COMPETENZE CHIAVE, da somministrare alla fine delle attività del toolkit per far emergere il collegamento delle competenze acquisite dai partecipanti con le 8 competenze chiave dell'Unione Europea. Questo strumento permette non solo di capire quali delle 8 competenze chiave sono state acquisite, ma anche di approfondire e valutare i tipi di progressi, il tipo di apprendimento, saperi e capacità acquisite.
- IL GROUP-FEEDBACK, da compilare alla fine delle attività del toolkit, permette nei partecipanti di fare un'autovalutazione dell'esperienza di gruppo, una riflessione sull'apprendimento cooperativo e sulla sua utilità. L'obiettivo di questo strumento è quello di far emergere le competenze relazionali, di cooperazione e intraprendenza che nel gruppo si possono aver acquisito

Invece, i seguenti strumenti facoltativi, saranno utilizzati dal trainer in base alle diverse esigenze e necessità legate a specifiche situazioni. Le necessità possono essere legate a diversi fattori quali:

monitorare e supportare i partecipanti nel facilitare l'apprendimento, favorire la loro inclusione e integrazione, prevenire e/o gestire conflitti e nello stimolare alla partecipazione e collaborazione del singolo e del gruppo. Per tanto, ecco qui sotto l'elenco degli esercizi facoltativi con la spiegazione dell'utilità di ognuno:

- **INDIVIDUAL DEVELOPMENT PLAN**, utile per partecipanti con basso livello di istruzione e con maggiori difficoltà di apprendimento. Da compilare prima di cominciare le attività per far riconoscere al singolo partecipante le proprie lacune e aumentare la sua motivazione
- **SMART LEARNING AIMS**, utile quando all'interno del gruppo sono presenti partecipanti con poca motivazione o bassa autostima. Da compilare prima di cominciare le attività per stimolare ogni singolo partecipante alla partecipazione attiva
- **TABLES FOR ASSESSMENT SCALE**, utile per singoli o gruppi di partecipanti con bassa autostima, minore istruzione e/o vivono in situazioni di disagio. Da compilare all'inizio delle attività e alla fine per poter approfondire meglio le capacità e gli sviluppi di ogni singolo partecipante rispetto all'apprendimento relazionale, di cooperazione e intraprendenza
- **BRIDGE DRAW**, utile a far emergere singoli disagi o conflitti di gruppo e favorire la cooperazione. Può essere utilizzato in più momenti durante le attività e può essere un efficace strumento per monitorare il livello di coinvolgimento del singolo, di relazione e di cooperazione con il gruppo
- **IN-BASKET TEST**, da utilizzare quando si sente nel gruppo la necessità di aumentare le capacità cooperative e la risoluzione di problemi per il raggiungimento di obiettivi. Da compilare durante le attività.
- **ROLE-PLAY**, utile nei casi in cui c'è necessità che il gruppo sia più partecipe e coinvolto nei processi delle attività in corso. Da utilizzare durante le attività per provare a stimolare processi creativi e più spontanei di partecipazione.
- **GROUP EXERCISE**, utile quando tra il gruppo c'è poca collaborazione e poca fiducia tra loro. Da utilizzare durante le attività per provare a stimolarli nella cooperazione ed il sostegno reciproco.
- **FEEDBACK INTERVIEW**, utile ad aumentare nei partecipanti il grado di partecipazione all'attività. Da compilare a fine attività permette una maggior interazione e condivisione dei risultati raggiunti anche da parte del trainer.

A) Esercizi da svolgere prima di iniziare le attività

SELF-ASSESSMENT INIZIALE

Il SELF-ASSESSMENT INIZIALE è l'unico strumento necessario per la compilazione dello SKILLPASS da utilizzare prima delle attività. Tuttavia, si consiglia al trainer di valutare, in base alla conformazione del gruppo di partecipanti, l'ipotesi di utilizzare uno dei successivi strumenti della prima fase.

Per la compilazione di questo strumento bisogna copiare nelle colonne a sinistra della tabella le competenze specifiche delle attività del toolkit che si trovano all'inizio di ogni Unità. Sulla destra invece, con *si* o *no*, si sceglie quali delle competenze si conoscono o si sente di sapere e quali si è interessato ad apprendere. Sotto invece si può aggiungere, se si ritiene opportuno, altre competenze simili che non sono scritte.

SELF-ASSESSMENT INIZIALE all'inizio di ogni unità

Nome e cognome	Paese
----------------	-------

Competenze	So farlo?/Sono in grado di farlo?		Mi interessa acquisire questa competenza?	
	SI	NO	SI	NO
Ti piacerebbe acquisire altre competenze che non sono presenti nella lista?				

INDIVIDUAL DEVELOPMENT PLAN

Prima di iniziare le attività, uno strumento molto utile è scrivere l'Individual Development plan (piano di sviluppo individuale). Questo strumento mira ad aumentare la consapevolezza delle proprie lacune di apprendimento, dei limiti e delle aspettative, delle motivazioni e degli interessi e a individuare alcuni obiettivi di apprendimento a breve e a lungo termine. Fornisce un maggiore senso di proprietà e di intraprendenza perchè i partecipanti riflettono su quello che hanno imparato, cosa impareranno e perchè hanno bisogno di imparare per raggiungere i propri obiettivi.

INDIVIDUAL DEVELOPMENT PLAN	
Nome e cognome	Data
Nome dell'attività	

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO/ ASPETTATIVE

Quali sono i miei obiettivi di apprendimento?

Come posso soddisfare questi obiettivi in questa attività?

TALENTI O FORZE DA IMPIEGARE (Dare dalle 3 alle 5 risposte) Quali sono i miei talenti e i miei punti di forza?	OPPORTUNITÀ DI SVILUPPO (Dare almeno 1-2 risposte) Quali conoscenze o abilità devo incrementare?
PROSPETTIVE FUTURE Come potrebbe aiutarmi quest'attività per i miei obiettivi futuri?	

SMART LEARNING AIMS (General instruments)

Un'altra tabella, che è un approfondimento del primo esercizio, sugli obiettivi di miglioramento e le motivazioni, fa riflettere le persone sull'effettivo raggiungimento degli obiettivi. Il trainer invita i partecipanti a porsi delle domande e a scrivere i loro obiettivi. Devono essere SMART (SPECIFICI): i tuoi obiettivi sono abbastanza specifici da sapere quando sono stati raggiunti? MISURABILI: puoi misurare i successi ottenuti nella realizzazione dei tuoi obiettivi? RAGGIUNGIBILI: è possibile raggiungere i tuoi obiettivi nel tempo che hai a disposizione? REALI: i tuoi obiettivi si basano sulle abilità di cui hai bisogno nella tua vita? TEMPORIZZATI: Hai un intervallo di tempo entro cui realizzare i tuoi obiettivi?

SMART LEARNING AIMS	
Nome e cognome	Data

Cosa <i>Voglio essere in grado di ...</i>	Quando vorresti realizzarli? Hai fissato un intervallo di tempo?	Come potresti misurare i successi ottenuti?	Hai le capacità di realizzarli?	Come utilizzerai queste capacità in generale nella tua vita?

BRIDGE DRAW

Viene consegnata ai partecipanti l'immagine sottostante. Ogni partecipante sceglie la figura che lo rappresenta meglio in quel momento, rispetto all'attività svolta, e annota i motivi della sua scelta.

Questo esercizio è utile sia all'inizio che alla fine delle attività così che i partecipanti possano riassumere graficamente i cambiamenti connessi alle esperienze acquisite. Per questo motivo è utile stampare un'immagine per ciascun partecipante, annotare il loro nome e conservare le immagini utilizzate per usarle nuovamente alla fine delle attività.

Dopo che ogni partecipante ha identificato il personaggio che lo rappresenta meglio, il trainer posiziona i partecipanti in cerchio, chiedendo a ognuno di condividere col gruppo la propria scelta, annotando su un ingrandimento del disegno, quale omino hanno scelto. Il gioco permetterà di condurre una discussione aperta e di condividere le paure, le difficoltà e i bisogni dei partecipanti rispetto all'esperienza fatta o da fare. Alla fine dell'attività i partecipanti riprenderanno il disegno, rispondendo alla domanda: *dove siete adesso? Identificate la figura che vi rappresenta meglio e annotate qui il motivo.*

BRIDGE DRAW	
	
Nome	

TABLES FOR THE ASSESSMENT SCALE

Tabelle per la Scala di Valutazione (autovalutazione dell'atteggiamento all'interno delle 3 abilità basiche).

All'inizio delle attività è consigliabile chiedere ai partecipanti di riempire un questionario, basato su una scala di valutazione (semantica differenziale) o di attitudini.

L'attitudine è una parte delle competenze, ed è definita come uno stato di prontezza mentale, si organizza tramite l'esperienza che esercita un'influenza dinamica sulla risposta dell'individuo all'oggetto o alla situazione a cui si riferisce. È una guida permanente per rispondere brevemente a vari stimoli favorevoli o sfavorevoli, e include una spiccata dimensione emozionale.

Questo questionario ci aiuterà a capire e a riconoscere le forze e le debolezze dei partecipanti e a colmare le loro lacune. Lo scopo principale è quello di sviluppare e valutare le competenze: non c'è alcun giudizio di valore sui partecipanti.

Questa valutazione delle abilità è estremamente utile sia per i partecipanti che per il trainer/organizzazione:

Partecipanti:

- fare il punto delle proprie abilità e dei punti deboli e chiarire i propri obiettivi
- costruire e potenziare le proprie abilità per reagire e affrontare positivamente i cambiamenti che comportano le nuove esperienze

Trainer/Organizzazione:

- conoscere meglio i partecipanti, il potenziale disponibile e le competenze trasferibili
- facilitare la convergenza tra esigenze dei partecipanti e prospettiva dell'organizzazione, ottimizzando l'uso di risorse.

N.B. Gli strumenti qui di seguito proposti, prevedono la compilazione da parte del partecipante col supporto del trainer, nella misura del bisogno da quest'ultimo rilevato.

Attraverso le tabelle di valutazione di seguito presentate, valutiamo ed aiutiamo nella auto-valutazione dell'atteggiamento (che è una componente essenziale della competenza). L'aiuto nell'autovalutazione lo fornisce non solo il questionario direttamente con i suoi stimoli, ma anche la riflessione finale che da esso si ottiene.

Il questionario con la scala del differenziale semantico viene proposto all'inizio e alla fine del percorso ai partecipanti, che potranno così auto-valutare il proprio atteggiamento all'interno delle 3 abilità basiche e come è mutato nel corso dell'esperienza di apprendimento. È così anche uno strumento di riconoscimento dei passi compiuti e di presa di coscienza delle competenze acquisite.

TABELLA 1

Basata su competenze relazionali e di cooperazione: atteggiamento di apertura verso l'altro di cooperazione come strumento di raggiungimento di obiettivi comuni e crescita personale, atteggiamento aperto alla mediazione dei conflitti.

Pensando a come finora ti sei comportato quando sei in relazione con altre persone, dove collocheresti il tuo atteggiamento nel continuum tra i due aggettivi estremi indicati?

Nella riga in alto ci sono dei punteggi (da 1 a 6). Così, ogni tua "X" ha un punteggio.

	1	2	3	4	5	6	
A) Timido	–	–	–	–	–	–	Espansivo
B) Competitivo	–	–	–	–	–	–	Cooperativo
C) Riservato	–	–	–	–	–	–	Socievole
D) Diffidente	–	–	–	–	–	–	Fiducioso
E) Aggressivo	–	–	–	–	–	–	Pacifico
F) Provocatorio	–	–	–	–	–	–	Conciliatore
G) Distruttivo	–	–	–	–	–	–	Costruttivo
H) Controllato	–	–	–	–	–	–	Spontaneo

Area di competenze relazionali**Fai la somma dei punteggi delle righe A) + C) + D) + H)**

Da 4 a 12 punti: puoi lavorare per migliorare il tuo atteggiamento nella comunicazione

Da 13 a 15 punti: hai un atteggiamento né aperto né chiuso nella comunicazione.

Da 16 a 24 punti: hai un atteggiamento aperto nella comunicazione.

Area di competenze di cooperazione**Fai la somma dei punteggi delle righe B) + E) + F) + G)**

Da 4 a 12 punti: hai un atteggiamento più propenso alla competizione.

Da 13 a 15 punti: hai un atteggiamento a metà tra il competitivo ed il cooperativo.

Da 16 a 24 punti: hai un atteggiamento cooperativo nella relazione con gli altri.

TABELLA 2

Basata su competenza di *resourcefulness*: essere consapevoli delle proprie possibilità di agire, portando un cambiamento in una situazione problematica e abilità a prendere iniziative in modo autonomo, sentendosi responsabili del proprio territorio/comunità di riferimento. È una forma di *empowerment*, in particolare la dimensione psicologica individuale.

Pensando a come finora ti sei comportato in relazione alla tua comunità/territorio, dove collocheresti il tuo atteggiamento nel continuum tra i due aggettivi estremi indicati?

	1	2	3	4	5	6	
I) Discontinuo	–	–	–	–	–	–	Perseverante
L) Prudente	–	–	–	–	–	–	Intraprendente
M) Indeciso	–	–	–	–	–	–	Deciso
N) Indifferente	–	–	–	–	–	–	Impegnato
O) Disinformato	–	–	–	–	–	–	Informato
P) Disinteressato	–	–	–	–	–	–	Curioso
Q) Statico	–	–	–	–	–	–	Dinamico

Area di competenze di intraprendenza

Ora, fai la somma di tutti i punteggi ottenuti:

Da 6 a 18 punti: dimostri di preferire eseguire dei compiti che ti vengono indicati

Da 19 a 27 punti: hai un atteggiamento a metà tra assenza e presenza di intraprendenza: in parte preferisci eseguire dei compiti, in parte sei propenso a intervenire autonomamente per migliorar eil territorio e la comunità.

Da 28 a 42 punti: hai un buon livello di intraprendenza, ovvero sei consapevole che puoi portare un contributo importante nella tua comunità.

B) Esercizi da realizzare durante le attività

Qui di seguito, è elencata una lista di attività utili a supervisionare il gruppo, il grado di coinvolgimento di ogni partecipante, con lo scopo di far emergere i conflitti e di incoraggiare i partecipanti ad essere più attivi.

Attraverso semplici compiti da svolgere, si può analizzare il coinvolgimento e la partecipazione alle attività; valutare e analizzare la cooperazione e la negoziazione nelle dinamiche di gruppo.

Parallelamente alle attività tenute, in relazione alle competenze connesse alla cooperazione, dovrebbero essere utilizzati differenti strumenti:

- IN-BASKET TEST
- ROLE-PLAY
- GROUP EXERCISE (TEAM BUILDING)

IN-BASKET TEST

Un IN-BASKET TEST è uno strumento spesso utilizzato dalle aziende e dai governi per assumere e promuovere impiegati. Durante il test, i [partecipanti](#) ricevono diversi input (es. documenti, note, e-mail, telefonate, ecc.). Quindi hanno un periodo di tempo per fissare le priorità, organizzare il loro orario di lavoro e rispondere alle e-mail e alle telefonate più importanti.

In questo caso, i partecipanti fronteggiano una situazione complessa che richiede una soluzione immediata utilizzando alcune informazioni fornite in un testo. Questo test permette ai partecipanti di valutare le capacità di organizzazione, la sensibilità ai problemi, sviluppando modelli per risolverli; indaga le modalità decisionali e l'interesse in questo tipo di attività.

Esempio di IN-BASKET TEST

I partecipanti vengono divisi in due gruppi (A e B).

I gruppi A e B devono decidere 10 regole comuni (ad esempio: non interrompere gli altri, non fumare nella classe ecc.)

Hanno 20 minuti a disposizione. Quando sono terminati i 20 minuti, il gruppo A incontra il gruppo B. Devono condividere le loro regole e decidere insieme 5 regole comuni.

ROLE-PLAY

Questo tipo di attività è una simulazione di situazioni reali con alcuni ruoli stabiliti. È connessa all'“improvvisazione teatrale” e allo psicodramma, e si basa sull'idea che la drammatizzazione permette di evidenziare caratteri e atteggiamenti che normalmente sarebbero nascosti, incoraggiando i partecipanti a trattare i problemi in maniera creativa, spontanea e impulsiva.

Il gioco di ruolo è una tecnica di apprendimento, utile non solo agli attori che interpretano un determinato ruolo, ma anche per gli “osservatori”, cioè quelli che non sono direttamente coinvolti nella recitazione ma che osservano le dinamiche relazionali, la comunicazione verbale e non verbale e, alla fine dell'interazione, condividono le loro osservazioni con il gruppo.

Questa tecnica è sia uno strumento di valutazione e monitoraggio, sia uno strumento di partecipazione, che offre l'opportunità di sperimentare nuovi atteggiamenti, di evidenziare differenti punti di vista e di ricevere un feedback sui propri comportamenti. Le caratteristiche di questo metodo forniscono molteplici incentivi nel campo dell'apprendimento attraverso l'emulazione, l'osservazione di altri comportamenti, i commenti ricevuti sui propri, e l'analisi dell'intero processo.

Un esempio di ROLE-PLAY

I partecipanti si dividono in due gruppi (A e B).

Un membro di ogni gruppo interpreta un cliente straniero. Gli altri membri del gruppo interpretano gli impiegati del negozio. Devono assistere il cliente parlando in inglese (Tempo: 10 minuti).

GROUP EXERCISE

L'esercizio di gruppo (o di *team building*) è uno strumento che permette di mettere in pratica decisioni prese con il minimo rischio, ha lo scopo di creare relazioni, di aumentare la collaborazione e il livello di fiducia nei compagni di squadra; di motivare la squadra e di creare integrazione e coesione.

Le attività di team building agevolano la comunicazione, stimolano la creatività, fanno emergere le leadership, educano alla divisione dei compiti e a lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni, sviluppano l'abilità di ascolto, valutano il potenziale e i talenti.

L'attività è impostata in modo da minimizzare il rischio. L'obiettivo è quello di trasferire le abilità apprese dai partecipanti, in una condizione reale, tramite "l'interpretazione" di determinati soggetti in una situazione simulata. L'obiettivo quindi è interpretare un ruolo che può essere "testato" in una situazione simulata, e acquisire le abilità necessarie per poter affrontare una situazione simile nella vita reale. Questo approccio di valutazione è usato per esplorare le caratteristiche interpersonali dei soggetti, la partecipazione alla discussione e la qualità degli interventi.

Esempio di TEAM BUILDING

I partecipanti vengono divisi in due gruppi (A e B).

Un membro di ogni gruppo viene bendato; gli altri membri del suo gruppo guidano i suoi movimenti in un percorso ricco di ostacoli.

Nelle seguenti linee guida, sono indicati numerosi siti internet dove è possibile trovare esempi di altri esercizi su IN-BASKET TEST, ROLE PLAY e TEAM BUILDING.

C) Esercizi da realizzare alla fine delle attività

Alla fine delle attività e prima di iniziare con gli strumenti a supporto della compilazione dello SKILLPASS, è consigliato sottoporre un test a risposte chiuse, come il seguente FEEDBACK INTERVIEW che consente un ritorno veloce e immediato all'esperienza appena fatta.

FEEDBACK INTERVIEW

Il FEEDBACK INTERVIEW è uno strumento che consente al trainer e all'organizzazione di avere elementi per monitorare e valutare il grado di soddisfazione dei partecipanti, e ragionare sulle modifiche che è possibile apportare per garantire maggiore efficacia allo sviluppo futuro delle attività.

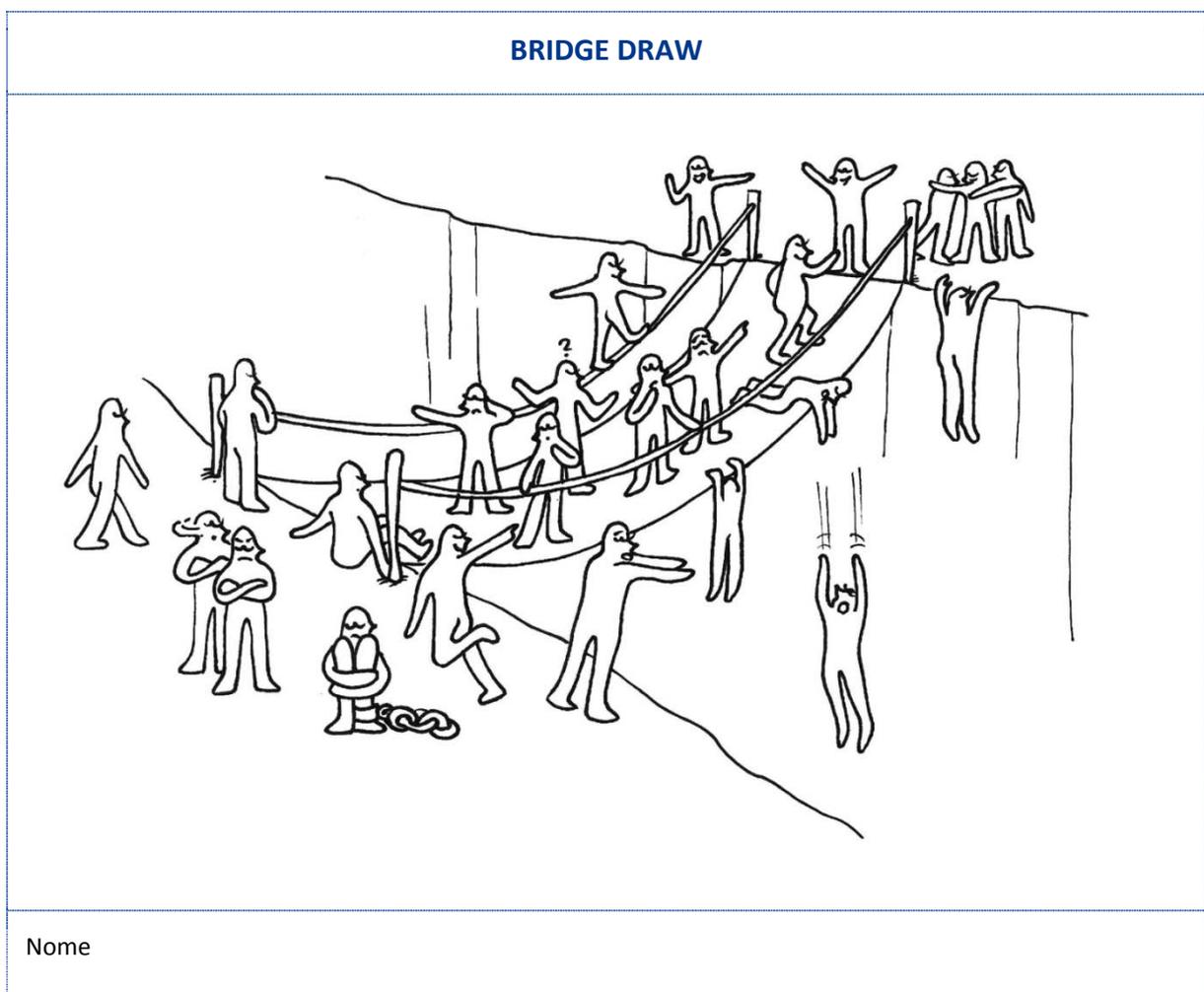
FEEDBACK INTERVIEW				
Soddisfazione delle tue aspettative				
:(	:(	:|	:)	:D
Grado di coinvolgimento				
:(	:(	:|	:)	:D
Giudizio sul lavoro del/dei trainer				
:(	:(	:|	:)	:D
Grado di interesse dell'argomento trattato				
:(	:(	:|	:)	:D
Giudizio su come è stato trattato l'argomento				
:(	:(	:|	:)	:D
Giudizio sul luogo in cui si è svolta l'attività				
:(	:(	:|	:)	:D
Un giudizio complessivo sull'attività				
:(	:(	:|	:)	:D
Miglioreresti qualcosa?				
SI			NO	
Se si, cosa?				

BRIDGE DRAW

Viene consegnata ai partecipanti l'immagine sottostante. Ogni partecipante sceglie la figura che lo rappresenta meglio in quel momento, rispetto all'attività svolta, e annota i motivi della sua scelta.

Questo esercizio è utile sia all'inizio che alla fine delle attività così che i partecipanti possano riassumere graficamente i cambiamenti connessi alle esperienze acquisite. Per questo motivo è utile stampare un'immagine per ciascun partecipante, annotare il loro nome e conservare le immagini utilizzate per usarle nuovamente alla fine delle attività.

Dopo che ogni partecipante ha identificato il personaggio che lo rappresenta meglio, il trainer posiziona i partecipanti in cerchio, chiedendo a ognuno di condividere col gruppo la propria scelta, annotando su un ingrandimento del disegno, quale omino hanno scelto. Il gioco permetterà di condurre una discussione aperta e di condividere le paure, le difficoltà e i bisogni dei partecipanti rispetto all'esperienza fatta o da fare. Alla fine dell'attività i partecipanti riprenderanno il disegno, rispondendo alla domanda: dove siete adesso? Identificate la figura che vi rappresenta meglio e annotate qui il motivo.



TABLES FOR THE ASSESSMENT SCALE

Utilizzare la stessa tabella dell'inizio dell'attività, ricordando ai partecipanti che stavolta devono fare riferimento alle attività svolte.

TABLE 1

Pensando a come ti sei comportato con le altre persone durante le attività, dove collocheresti il tuo atteggiamento nel continuum tra i due aggettivi estremi indicati?

Nella riga in alto ci sono dei punteggi (da 1 a 6). Così, ogni tua "X" ha un punteggio.

	1	2	3	4	5	6	
A) Timido	–	–	–	–	–	–	Espansivo
B) Competitivo	–	–	–	–	–	–	Cooperativo
C) Riservato	–	–	–	–	–	–	Socievole
D) Diffidente	–	–	–	–	–	–	Fiducioso
E) Aggressivo	–	–	–	–	–	–	Pacifico
F) Provocatorio	–	–	–	–	–	–	Conciliatore
G) Distruttivo	–	–	–	–	–	–	Costruttivo
H) Controllato	–	–	–	–	–	–	Spontaneo

Area delle abilità di relazione

Fai la somma dei punteggi delle righe A) + C) + D) + H)

Da 4 a 12 punti: puoi lavorare per migliorare il tuo atteggiamento nella comunicazione

Da 13 a 15 punti: hai un atteggiamento né aperto né chiuso nella comunicazione.

Da 16 a 24 punti: hai un atteggiamento aperto nella comunicazione.

Area delle abilità di cooperazione

Fai la somma dei punteggi delle righe B) + E) + F) + G)

Da 4 a 12 punti: hai un atteggiamento più propenso alla competizione.

Da 13 a 15 punti: hai un atteggiamento a metà tra il competitivo ed il cooperativo.

Da 16 a 24 punti: hai un atteggiamento cooperativo nella relazione con gli altri.

TABELLA 2

Basata su competenza di *resourcefulness*: essere consapevoli delle proprie possibilità di agire, portando un cambiamento in una situazione problematica e abilità a prendere iniziative in modo autonomo, sentendosi responsabili del proprio territorio/comunità di riferimento. È una forma di empowerment, in particolare la dimensione psicologica individuale.

Pensando a come finora ti sei comportato in relazione alla tua comunità/territorio, dove collocheresti il tuo atteggiamento nel continuum tra i due aggettivi estremi indicati?

	1	2	3	4	5	6	
I) Discontinuo	–	–	–	–	–	–	Perseverante
L) Prudente	–	–	–	–	–	–	Intraprendente
M) Indeciso	–	–	–	–	–	–	Deciso
N) Indifferente	–	–	–	–	–	–	Impegnato
O) Disinformato	–	–	–	–	–	–	Informato
P) Disinteressato	–	–	–	–	–	–	Curioso
Q) Statico	–	–	–	–	–	–	Dinamico

Area delle abilità di intraprendenza

Ora, fai la somma di tutti i punteggi ottenuti:

Da 6 a 18 punti: dimostri di preferire eseguire dei compiti che ti vengono indicati

Da 19 a 27 punti: hai un atteggiamento a metà tra assenza e presenza di intraprendenza: in parte preferisci eseguire dei compiti, in parte sei propenso a intervenire autonomamente per migliorar eil territorio e la comunità.

Da 28 a 42 punti: hai un buon livello di intraprendenza, ovvero sei consapevole che puoi portare un contributo importante nella tua comunità.

SELF-ASSESSMENT FINALE - NECESSARIO PER COMPILARE LO SKILLPASS

In questo strumento si copiano, nelle righe a sinistra, le competenze che si trovano all'inizio di ogni Unità del Toolkit e a destra con una X il partecipante segnala da 1 a 5 il tipo di apprendimento che sente di aver acquisito in ogni specifica competenza segnata. Sotto invece, se reputa opportuno, aggiunge altre competenze che pensa di aver conosciuto o appreso in questo percorso e che non sono segnalate.

SELF-ASSESSMENT FINALE dopo ogni unità

Nome e cognome

Paese

Come valuteresti il livello di competenze acquisite da questa Unità?

Competenze	1	2	3	4	5
	<i>scarso</i>	<i>suffici ente</i>	<i>buono</i>	<i>molto buono</i>	<i>Eccellente</i>
Ti piacerebbe acquisire altre competenze che non sono presenti nella lista?					

Esercizi per la compilazione dello SKILLPASS

Prima di compilare assieme lo SKILLPASS, alla fine delle attività realizzate e dopo qualche giorno per lasciare spazio alla riflessione, si invitano i partecipanti a un incontro di valutazione, nel quale compileranno nuovamente le TABLES FOR THE ASSESSMENT SCALE a partire dall'esperienza formativa vissuta.

Con la guida del trainer, verranno supportati nel confronto tra le TABLES FOR THE ASSESSMENT SCALE compilate inizialmente e quelle appena compilate, comprendendone le differenze e riconoscendo i passi avanti compiuti.

Per i due successivi strumenti, il SELF-EVALUATION e il GROUP FEEDBACK, bisogna far riferimento al capitolo 2 di questo documento nel quale sono spiegate le 8 COMPETENZE CHIAVE e le 3 ABILITÀ BASICHE. Il Trainer deve accertarsi che i partecipanti vengano a conoscenza di queste competenze in modo da poter utilizzare tutti i contenuti che ritengono opportuni per la compilazione del SELF-EVALUATION e del GROUP FEEDBACK.

SELF-EVALUATION delle 8 competenze chiave

SELF-EVALUATION DELLE 8 COMPETENZE CHIAVE

Descrivi i tuoi risultati nei termini delle 8 competenze chiave, includendo anche altre competenze inaspettate che puoi aver raggiunto. Durante l'autovalutazione, potresti completare queste frasi:

Mi sento più a mio agio ora...

Ho scoperto...

Ho imparato...

Mi sento fiducioso...

Ho fatto progressi...

Sono in grado di...

Ora so come fare...

Ho sviluppato...

Ora ho una visione chiara...

Mi piacerebbe approfondire ulteriormente...

Comunicare nella lingua madre

Comunicazione in lingua straniera

Competenze matematiche e competenze di base di scienza e tecnologia

Competenze digitali

Imparare ad imparare

Competenze sociali e civili

Spirito di intraprendenza e imprenditoria

Consapevolezza culturale e espressione

GROUP-FEEDBACK per le 3 abilità basiche

Successivamente si propone un'attività di *feedback* di gruppo, che faccia emergere i tratti importanti dell'atteggiamento dei partecipanti: l'atteggiamento è infatti una componente essenziale delle competenze.

A ogni partecipante viene data una scheda con due domande:

GROUP FEEDBACK PER LE 3 ABILITÀ BASICHE
Cosa hai appreso nell'interazione con persone nuove?
Ci racconti un episodio in cui hai appreso ciò che hai dichiarato?

In piccoli gruppi di 4-5 persone c'è una prima, breve condivisione di quanto scritto.

Si passa dunque in plenaria, il trainer ha riportato su tre cartelloni le definizioni delle 3 ABILITÀ BASICHE e li spiega dettagliatamente:

- Primo cartellone: RELAZIONE
- Secondo cartellone: COOPERAZIONE
- Terzo cartellone: INTRAPRENDENZA

I partecipanti, con la guida del trainer, discutono in plenaria queste 3 ABILITÀ BASICHE e della loro importanza nello sviluppo delle 8 COMPETENZE CHIAVE. Dopo questo momento di riflessione, in gruppi di 4 o 5, i partecipanti devono raggruppare quello che hanno imparato, all'interno di una delle 3 abilità basiche. Devono rispondere alla domanda "cosa ho imparato in relazione a persone nuove" scrivendo le loro impressioni su un post-it e lo appuntano sul cartellone relativo. Infine, tutto il gruppo ha un momento di condivisione, che consente di riflettere su questa categorizzazione e che faciliterà la compilazione dello SKILLPASS.

SKILLPASS form

Prima di compilare lo SKILLPASS, bisogna aver realizzato gli esercizi di SELF-ASSESSMENT INIZIALE E FINALE durante le attività e dopo le attività IL SELF-EVALUATION delle 8 competenze chiave e il GROUP FEEDBACK per le 3 abilità basiche.

Da questi esercizi emergeranno i contenuti necessari a certificare le competenze acquisite dal partecipante alle attività realizzate.

COME COMPILARLO

L'ideale sarebbe compilarlo al PC e riuscire a rimanere nei margini di due pagine in modo da poterlo stampare fronte/retro e così avere un unico foglio come certificato.

È importante inserire dei contenuti che certificano le reali competenze acquisite, condividendo con il partecipante il senso e l'utilità di mettere determinati contenuti. Questo per far sì che, in caso di esibizione del certificato in una qualsiasi opportunità futura, il partecipante sia in grado di difendere le proprie competenze acquisite e dare credibilità allo strumento stesso.

Nella prima parte bisogna inserire: i dati personali, inserire la x corrispondente al Toolkit a cui facevano riferimento la attività realizzate, inserire la x alle relative competenze basi e competenze chiave acquisite. È importante che le competenze segnate con la x siano poi spiegate negli spazi successivi.

Nel primo riquadro "Descrizione delle attività di apprendimento", vanno descritte sinteticamente tutte le attività relative al Toolkit realizzate, il tempo e la durata.

Nel secondo riquadro, relativo alle "3 Abilità basiche", verranno inseriti i contenuti emersi nell'esercizio di GROUP FEEDBACK.

Nel terzo riquadro, relativo alle "Descrizione delle competenze sviluppate", verranno riportati i contenuti emersi dall'esercizio di SELF-EVALUATION realizzato. Alla fine lo SKILLPAS viene firmato dallo stesso partecipante, dal trainer e dall'organizzazione responsabile.

SKILLPASS

Lo Skillpass è una certificazione di un processo di apprendimento per adulti. È uno strumento innovativo per riconoscere e validare i risultati di apprendimento degli adulti, in linea con la strategia della Commissione Europea e in linea con le 8 competenze chiave europee.

Nome e cognome	Nato a
Ha partecipato all'attività	
Da/a	Luogo

TOOLKIT		3 ABILITÀ BASICHE	
	Educazione all'imprenditoria sociale		Relazionale
	ICT Training		Cooperativa
	Inglese		Di intraprendenza
	Apprendimento permanente		
	Mobilità per l'apprendimento		

8 COMPETENZE CHIAVE	
	Comunicazione in lingua madre
	Comunicazione in lingua straniera
	Competenze matematiche e competenze base in scienze e tecnologia
	Competenza digitale
	Imparare ad imparare
	Competenze sociali e civiche
	Spirito di intraprendenza e di imprenditoria
	Consapevolezza culturale e espressione

DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ DI APPRENDIMENTO

Descrivere le attività realizzate ed imparate, tra quelle segnate nel SELF-ASSESSMENT INIZIALE

3 ABILITÀ BASICHE

Riportare le abilità e competenze acquisite tra quelle segnate nell'esercizio di GROUP FEEDBACK

DESCRIZIONE DELLE COMPETENZE SVILUPPATE

Riportare le descrizioni delle 8 competenze chiave riportate nell'esercizio di SELF-EVALUATION

Data	Partecipante	Trainer	Organizzazione
------	--------------	---------	----------------

Linee guida per i trainer

ESERCIZI OBBLIGATORI PER LA COMPILAZIONE DELLO SKILLPASS

2 ore

<i>Fasi</i>	<i>Durata</i>	<i>Materiali ausiliari</i>
<p>SELF-ASSESSMENT INIZIALE Questo esercizio verrà fatto all'inizio di ogni Unità.</p> <p>Ogni Unità ha competenze specifiche riportate al suo interno che si dovranno inserire in questa scheda.</p> <p>Raccogliere le schede compilate e conservarle.</p> <p>Confrontare queste schede alla fine della Unità con quelle compilate del SELF-ASSESSMENT FINALE.</p>	15 min	<p>Utilizzare il file allegato 1 per l'esercizio.</p> <p>Prima di compilare la scheda bisogna inserire le competenze che si trovano all'inizio di ogni Unità corrispondente.</p>
<p>SELF-ASSESSMENT FINALE Questo esercizio verrà fatto alla fine di ogni Unità.</p> <p>Ogni Unità ha competenze specifiche riportate al suo interno che si dovranno inserire in questa scheda.</p> <p>Confrontare le schede compilate con quelle del SELF-ASSESSMENT INIZIALE.</p> <p>Ogni partecipante a questo punto fa emergere il tipo ed il livello di apprendimento delle competenze di ogni Unità realizzata.</p> <p>I risultati emersi verranno utilizzati per la compilazione del SELF-EVALUATION e il GROUP FEEDBACK.</p>	45 min	<p>Utilizzare il file allegato 2 per l'esercizio.</p> <p>Prima di compilare la scheda bisogna inserire le competenze che si trovano all'inizio di ogni Unità corrispondente.</p>
<p>SELF-EVALUATION Questo esercizio verrà fatto alla fine delle attività de toolkit. Preferibilmente qualche giorno dopo la fine delle attività.</p> <p>Nel secondo paragrafo di questo capitolo si trova la descrizione delle 8 competenze chiave, bisogna mostrare queste informazioni ai partecipanti e farle confrontare con i risultati emersi dall'SELF-ASSESSMENT FINALE compilato.</p> <p>Ogni partecipante cercherà il collegamento delle competenze acquisite con le 8 competenze chiave e le trascriverà all'interno del SELF-EVALUATION.</p> <p>Nel descrivere le competenze potrà fare riferimento alle domande suggerite nel riquadro iniziale di questa scheda.</p>	30 min	<p>Utilizzare il file allegato 3 per l'esercizio.</p> <p>Assieme a questa scheda bisogna consegnare ai partecipanti le informazioni sulle 8 competenze chiave che si trovano nel secondo paragrafo di questo capitolo, oppure nell'allegato 4.</p>

<p>GROUP FEEDBACK</p> <p>Questo esercizio verrà fatto in gruppo e alla fine delle attività del toolkit. Preferibilmente qualche giorno dopo la fine delle attività.</p> <p>Nel secondo paragrafo di questo capitolo si trova la descrizione delle 3 abilità basiche, bisogna mostrare queste informazioni ai partecipanti e farle confrontare con i risultati emersi dall'SELF-ASSESSMENT compilato.</p> <p>Si consiglia di far riunire i partecipanti in gruppi di 4-5.</p> <p>Ogni gruppo compilerà tre schede. Una relativa alle competenze relazionali, una per quelle di cooperazione e una per quelle di intraprendenza.</p> <p>I diversi gruppi si confronteranno con i risultati emersi e proveranno a tracciare il profilo delle 3 abilità basiche da inserire all'interno dello SKILLPASS.</p> <p>Lo strumento deve essere compilato direttamente dal partecipante, con l'aiuto del trainer.</p>	30 min	<p>Utilizzare il file allegato 5 per l'esercizio.</p> <p>Assieme a questa scheda bisogna consegnare ai partecipanti le informazioni sulle 3 abilità basiche che si trovano nel secondo paragrafo di questo capitolo, oppure nell'allegato 6.</p> <p>Servono tre cartelloni e tre pennarelli.</p>
---	--------	--

STRUMENTI FACOLTATIVI

<i>Fasi</i>	<i>Durata</i>	<i>Materiali ausiliari</i>
<p>PRIMA DI INIZIARE LE ATTIVITÀ</p>	<p>1 ora 20 min</p>	
<p>Individual Development Plan</p> <p>Lo strumento deve essere compilato direttamente dai partecipanti, con l'ausilio del trainer. Lo strumento ha lo scopo di sviluppare la consapevolezza delle proprie lacune, dei propri limiti e aspettative, motivazione e interessi e di individuare obiettivi di apprendimento raggiungibili a breve e a lungo termine.</p>	30 min	<p>Utilizzare il modulo allegato (Allegato 7)</p>
<p>Smart Learning Aims</p> <p>Un'altra tabella, approfondimento del primo esercizio sugli obiettivi di miglioramento e le motivazioni, fa riflettere le persone sull'effettivo raggiungimento degli obiettivi. Il trainer invita i partecipanti a porsi delle domande e a scrivere i loro obiettivi. Devono essere SMART: (SPECIFICI : I tuoi obiettivi sono abbastanza specifici da sapere quando sono stati raggiunti? MISURABILI: puoi misurare i successi ottenuti nella realizzazione dei tuoi obiettivi? RAGGIUNGIBILI (è possibile raggiungere i tuoi obiettivi nel tempo che hai a disposizione? REALI: I tuoi obiettivi si basano sulle abilità di cui hai bisogno nella tua vita? TEMPORIZZATI: Hai un intervallo di tempo entro cui</p>	20 min	<p>Utilizzare il modulo allegato (Allegato 8)</p>

realizzare i tuoi obiettivi?)		
<p>Bridge Draw</p> <p>Questo esercizio è utile sia all'inizio che alla fine delle attività. Dopo che ogni partecipante ha identificato il personaggio che lo rappresenta meglio, il trainer posiziona i partecipanti in cerchio, chiedendo a ognuno di condividere col gruppo la propria scelta, annotando su un ingrandimento del disegno, quale omino hanno scelto. Il gioco permetterà di condurre una discussione aperta e di condividere le paure, le difficoltà e i bisogni dei partecipanti rispetto all'esperienza fatta o da fare. Alla fine dell'attività i partecipanti riprenderanno il disegno, rispondendo alla domanda: dove siete adesso? Identificate la figura che vi rappresenta meglio e annotate qui il motivo.</p>	10 min	Utilizzare il modulo allegato (Allegato 9).
<p>Tables for the Assessment Scale</p> <p>Lo strumento deve essere riempito direttamente dai partecipanti, con l'aiuto del trainer. A partire dalla griglia di riferimento, è utile iniziare una discussione di gruppo, partendo dai singoli risultati, per focalizzare l'attenzione sui bisogni di miglioramento dei partecipanti.</p> <p>Trattenete il modulo, perché verrà riutilizzato alla fine delle attività, e messo in relazione con i risultati iniziali.</p>	20 min	Utilizzare il modulo allegato (Allegati 10-11) Questo strumento è specifico per le tre abilità di base.
<p>ATTIVITÀ DA FARE DOPO LO STUDIO E PRIMA DELLA PRATICA</p>	1 ora 30 min	
Fasi	Durata	Materiali ausiliari
<p>È consigliato svolgere 2 delle tre attività seguenti. Cerca di collegarle, laddove possibile alle altre attività specifiche del toolkit.</p> <p>In-Basket Test</p> <p>Questa attività simula una situazione lavorativa, simile alle attività pratiche suggerite. I partecipanti devono valutare e spiegare una situazione data, in maniera scritta o orale, e devono indicare che comportamento assumerebbero per risolvere il problema.</p> <p>Questo tipo di attività richiede un tempo breve (30 minuti). Oggetto di valutazione sono le abilità di selezionare le informazioni utili da quelle date; le abilità decisionali e manageriali dei partecipanti, e la risposta tempestiva in situazioni di stress.</p>	30 min	<p>Due possibilità:</p> <ul style="list-style-type: none"> -utilizza l'esempio dell'esercizio descritto sopra -usa i link: http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=7&ved=0CFIQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.hr.ubc http://nature.berkeley.edu/ucc/e50/ag-labor/7labor/b001.htm http://www.ms-project2007.com/tutorials/inbasket3.html#top
<p>Role-Play</p> <p>Questo strumento formativo simula una situazione di vita</p>	30 min	<p>Due possibilità:</p> <ul style="list-style-type: none"> -utilizza l'esempio dell'esercizio descritto sopra

<p>vera, con ruoli ben stabiliti. Lo scopo è quello di far conoscere ai partecipanti, tramite esperienze pratiche, le relazioni presenti in un'attività basata su un importante processo comunicativo. I partecipanti diventano consapevoli della loro dimensione soggettiva, e di come agiscono nella sfera relazionale e comunicativa. La caratteristica di questo metodo, permette ai partecipanti di imparare tramite azione e imitazione, e tramite l'osservazione dei comportamenti e dei commenti ricevuti dai compagni.</p>		<p>-usa i link: https://serc.carleton.edu/introgeo/roleplaying/howto.html</p> <p>http://www.darkshire.net/jhkim/rpg/whatis/</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=leOK1GsDM08</p> <p>http://www.businessballs.com/teambuildinggames.htm</p>
<p>Group Exercise (Team Building)</p> <p>Queste attività permettono ai componenti del gruppo di conoscere meglio loro stessi, i loro compagni di squadra e di capire più profondamente cosa significa essere parte di una squadra. Al di là della dimensione ricreativa, ogni esercizio mira a sviluppare una fase specifica del processo di formazione di una squadra (conoscenza del gruppo, uscire dalla propria zona di comfort, fiducia nei propri compagni ...). I partecipanti inizieranno a considerare il gruppo come un'unica entità organizzata, orientata a raggiungere risultati condivisi.</p>	<p>30 min</p>	<p>Due possibilità: -utilizza l'esempio dell'esercizio descritto sopra -usa i link:https://www.huddle.com/blog/team-building-activities/</p> <p>http://tweakyourbiz.com/management/2013/10/06/15-fun-team-building-exercises-cooperative-excellence/</p> <p>http://vorkspace.com/blog/index.php/13-top-team-building-activities/</p>
<p>DOPO LE ATTIVITÀ PRATICHE</p>		<p>1 ore 20 min</p>
<p>Fasi</p>	<p>Durata</p>	<p>Materiali ausiliari</p>
<p>Feedback interview</p> <p>Ha un duplice scopo: riflettere le esperienze vissute e dare/ricevere feedback sulle attività portate avanti. I partecipanti contribuiscono a migliorare il processo e le metodologie applicate, mentre i trainer hanno la possibilità di scoprire le difficoltà avute dai partecipanti durante il percorso, e di valutare le forze e le debolezze dell'attività.</p>	<p>20'</p>	<p>Due possibilità: -utilizza l'esempio dell'esercizio descritto sopra (allegato 12) -usa i link: http://www.cal.org/caelanetwork/profdev/states/iowa/training-evaluation.pdf http://www.go2itech.org/HTML/TT06/toolkit/evaluation/forms.html</p>
<p>Bridge Draw</p> <p>Questo esercizio è utile sia all'inizio che alla fine delle attività.</p> <p>Dopo che ogni partecipante ha identificato il personaggio che lo rappresenta meglio, il trainer posiziona i partecipanti in cerchio, chiedendo a ognuno di condividere col gruppo la propria scelta, annotando su un ingrandimento del disegno, quale omino hanno scelto. Il</p>	<p>20 min</p>	<p>Utilizza il modello (allegato 9)</p>

gioco permetterà di condurre una discussione aperta e di condividere le paure, le difficoltà e i bisogni dei partecipanti rispetto all'esperienza fatta o da fare. Alla fine dell'attività i partecipanti riprenderanno il disegno, rispondendo alla domanda: dove siete adesso? Identificate la figura che vi rappresenta meglio e annotate qui il motivo.		
<p>Tables for the Assessment Scale</p> <p>Ricompiare gli stessi moduli già usati all'inizio delle attività. Questa volta chiedere ai partecipanti di fare riferimento alle esperienze acquisite durante le attività del training. Utilizzando i dati ottenuti e comparando i due moduli si ha esatta contezza dei progressi e delle difficoltà incontrate.</p>	40 min	<p><i>Utilizza il modello di questionario (allegati 10-11).</i></p> <p><i>Questo strumento è specifico per le tre competenze base.</i></p>
<p>DOPO LE ATTIVITÀ</p>	1 ora 40 min	
<p><i>//Sarebbe preferibile condurre questa sessione, pochi giorni dopo la fine delle attività, per favorire l'assimilazione delle esperienze fatte e la maturazione delle riflessioni dei partecipanti//.</i></p>		
<p>Fasi</p>	<p>Durata</p>	<p>Materiali ausiliari</p>
<p>Self-Evaluation delle 8 Competenze Chiave</p> <p>Descrivere i progressi nell'apprendimento in relazione alle 8 competenze chiave, includendo anche altri insegnamenti inaspettati che possono aver acquisito.</p>	20 min	<p><i>Usare il modello (allegato 3)</i></p>
<p>Group Feedback per le 3 Abilità Basiche</p> <p>Far compilare la scheda del Feedback di gruppo, con due risposte: una alla domanda "Cosa hai appreso nell'interazione con persone nuove?" e una conseguente a "Ci racconti un episodio in cui hai appreso ciò che hai dichiarato?". In questo modo i partecipanti identificano un apprendimento e la situazione che lo ha prodotto.</p> <p>Far formare piccoli gruppi di 4-5 persone, in cui i partecipanti dovranno condividere quello che hanno scritto.</p> <p>Prepara 3 cartelloni, uno per ogni abilità basica, mettili per terra o al muro e spiega dettagliatamente le 3 Abilità Basiche, le 8 competenze chiave, e raccogli opinioni e impressioni dei partecipanti.</p> <p>Far tornare i partecipanti nei gruppi di 4-5 persone.</p> <p>Far trascrivere su post-it le risposte alla domanda "Cosa hai appreso nell'interazione con persone nuove?". Invitare i partecipanti a discutere in gruppo a quale Abilità Basica appartiene quello che è scritto su ogni post-it.</p>	40 min	<p><i>Usare il questionario inserito in questo capitolo (allegato 5).</i></p> <p><i>Questo strumento è specifico per le tre competenze base.</i></p>

I partecipanti attaccano i post-it sui rispettivi cartelloni.

LA COMPILAZIONE DELLO SKILLPASS

<i>Fasi</i>	<i>Durata</i>	<i>Materiali ausiliari</i>
<p>SKILLPASS form</p> <p>Il certificato SKILLPASS deve essere compilato dai partecipanti insieme al trainer che ha seguito le attività:</p> <p>Le sezioni da compilare sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nell'intestazione dello SKILLPASS inserire : nome, cognome e data di nascita, tipo di attività del toolkit realizzata, durata e luogo dell'attività svolta. - Sezioni Toolkit, 3 abilità basiche e 8 competenze chiave, indicare a quale toolkit si è lavorato, le abilità basiche incrementate e le competenze chiave collegate. - Sezione Descrizione delle Attività di Apprendimento: descrivere il tipo di attività realizzate, gli obiettivi generali e la durata in ore. - Sezione Descrizione delle Competenze Sviluppate: descrivere cosa hai imparato da questa esperienza relativamente alle attività di apprendimento e all'esperienza in generale. - Dati finali, inserire: data compilazione SKILLPASS, firma partecipante, firma trainer, firma responsabile dell'organizzazione che ha organizzato l'attività e timbro. 	40 min	<p><i>Riempite il modello SKILLPASS (allegato 13).</i></p> <p><i>L'ideale sarebbe compilarlo al PC e provare a stampare il file completo fronte/retro, in modo da avere un certificato finale composto da un solo foglio.</i></p>

05 UP-SKILLING EUROPE
TOOLKIT

MOBILITÀ PER L'APPRENDIMENTO

TEAM EDITORIALE:

AYUNTAMIENTO DE ALCALÁ DE GUADAÍRA (SPAIN)

INTERACTIVE ENGLISH LANGUAGE SHOOOL (UNITED KINGDOM)

SYLLOGOS IDIOKTITON KENTRON XENON GLOSSON NOMOU LARISSAS (SIKXGNL) (GREECE)

STOWARZYSZENIE WIOSNA (POLAND)

CANTIERE GIOVANI (ITALY)

MEDIA PARTNERS (ROMANIA)

COORDINAMENTO:

AYUNTAMIENTO DE ALCALÁ DE GUADAÍRA (SPAIN)

PROGETTO GRAFICO E IMPAGINAZIONE

CANTIERE GIOVANI (ITALY)

COVER PHOTO: FOTOLIA.IT

WWW.UPSKILLINGEUROPE.EU