

Il Modello dell'Embedded Learning nelle PMI

a cura di

Paolo Federighi, Gabriella Campanile, Cinzia Grassi



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

Questo volume è stato pubblicato con il contributo della Provincia di Prato
attraverso le risorse FSE Asse IV Capitale umano P.O.R. Toscana
Ob. 2 Competitività regionale e occupazione 2007-2013-
Progetto “Il modello dell’embedded learning nella micro impresa – EMB.LEARN”
(P.O.R. Obiettivo 2 FSE 2007/2013 - Competitività Regionale
e Occupazione – Asse IV CAPITALE UMANO)

FSE Investiamo nel vostro futuro
Cresce l’Europa, Cresce la Toscana

Project Team

Sophia Scarl e Confartigianato Imprese Prato

sophia
SOCIETÀ DELLA CONSCENZA

Confartigianato
IMPRESE PRATO ©

In collaborazione con la CNA Artigianato Pratese



© Copyright 2012

EDIZIONI ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

PDE, Via Tevere 54, I-50019 Sesto Fiorentino [Firenze]

ISBN 978-884673330-6

Indice

<i>Introduzione</i> di Ambra Giorgi	7
1. Il progetto “Emb Learn - il modello dell’embedded learning nella micro impresa” <i>Cinzia Grassi</i>	11
2. L’embedded learning o la formazione incorporata <i>Paolo Federighi</i>	17
3. Il dispositivo dell’embedded learning <i>Paolo Federighi</i>	25
3.1. Caratteristiche del dispositivo di embedded learning <i>Paolo Federighi</i>	25
3.2. L’analisi della domanda di formazione <i>Gabriella Campanile</i>	27
3.3. La costruzione dei percorsi formativi individuali <i>Gabriella Campanile</i>	35
3.4. La selezione e la formazione dei mentor <i>Gabriella Campanile</i>	38
4. I processi di apprendimento nel lavoro	43
4.1. I processi di apprendimento nel lavoro <i>Paolo Federighi</i>	43
4.2. Il percorso: dalla domanda ai learning outcomes <i>Gabriella Campanile</i>	47
4.3. Le caratteristiche dei partecipanti <i>Gabriella Campanile</i>	66

4.4. La domanda delle imprese	
<i>Gabriella Campanile</i>	70
4.5. La domanda di formazione a supporto dell'innovazione	
<i>Gabriella Campanile</i>	72
5. La valutazione dell'embedded learning	77
5.1. La valutazione dell'embedded learning	
<i>Paolo Federighi</i>	77
5.2. Gli esperti	
<i>Gabriella Campanile</i>	82
5.3. I mentor	
<i>Gabriella Campanile</i>	85
5.4. I partecipanti	
<i>Gabriella Campanile</i>	90
5.5. Le imprese	
<i>Gabriella Campanile</i>	93
5.6. Le Istituzioni	
<i>Franca Ferrara</i>	100
<i>Conclusioni: l'embedded learning da processo formativo a dispositivo aziendale e territoriale</i>	
<i>Paolo Federighi</i>	107

4.

I processi di apprendimento nel lavoro

4.1. I processo di apprendimento nel lavoro

Paolo Federighi

Il senso del lavoro

La strategia formativa adottata si fonda sullo stretto rapporto tra processo formativo e bisogni organizzativi dell'impresa di appartenenza. L'ipotesi cui ci siamo ispirati si fonda sul seguente assunto: il punto di partenza che muove ogni processo di crescita dei produttori è costituito dal modo in cui ciascuno vive e si rappresenta la propria attività produttiva. Un intervento di formazione è condizionato, pertanto, prima che dalla motivazione a formarsi, dai motivi per cui un soggetto lavora, dai risultati non solo di tipo economico, ma etico che derivano dal lavoro svolto, dagli sviluppi che questi ispirano.

Lavorare significa svolgere un'attività in una organizzazione sociale che ne determina senso e valore attraverso le strategie, l'organizzazione, la gestione del business e dell'insieme dei fattori. L'organizzazione sociale in cui si svolge il lavoro remunerato comprende anche il welfare economico e le implicazioni normative che lo regolano. Il lavoro è, prima di tutto un'attività attraverso cui un individuo si inserisce nel mondo, crea nuove relazioni, utilizza il suo talento, apprende e cresce, sviluppa la sua identità ed il suo senso di appartenenza (Morin, E.M. 2004, pp. 2-3).

Nella strategia formativa qui adottata, il lavoro viene visto come strettamente interrelato alla realizzazione del benessere della persona ed il benessere costituisce componente non unica, ma necessaria ad assicurare il presente dell'impresa ed il suo sviluppo.

La conciliazione tra benessere individuale e lavoro si fonda sul principio “I am because I effect” – esisto perché opero – (Fromm, 1973, p. 235). Il presupposto è che negli uomini sia presente l’istinto al lavoro, spiegato come “una tendenza innata e potente ad esercitare i propri poteri mentali e fisici, le proprie capacità e il talento, al fine di ottenere qualcosa, per raggiungere un obiettivo, creare, esprimere se stessi. Lavorare è fondamentale per gli esseri umani, è una attività cruciale per la conservazione della salute personale” (Morin, *ivi*).

Un secondo presupposto della strategia formativa adottata è costituito dall’assunto che la formazione contribuisca alla crescita del benessere in quanto arricchisce i significati che l’individuo attribuisce al lavoro.

Il benessere individuale è un risultato determinato non solo dalla natura e dai contenuti del lavoro, dall’ambiente di lavoro (contesto culturale, norme e sanzioni, reti sociali, appartenenze etniche, di genere, etc.), ma anche dei processi attraverso cui il produttore rappresenta il lavoro stesso, i significati che esso costruisce in relazione al lavoro che svolge.

Il processo di attribuzione di senso consiste in una attività di ordinamento e interpretazione dei flussi di esperienza che giungono alla mente degli individui e che vengono utilizzati per costruire deduzioni, ovvero per mettere in campo relazioni di causa/effetto (Weick, 1993). È attraverso il processo di attribuzione di senso che la realtà si configura ai nostri occhi, non per quello che è, ma per il senso che le attribuiamo. “La realtà esterna equivale per ogni soggetto alla lettura che il soggetto ne dà” (Bartezzaghi, 2010). Ciò non significa che la realtà non esiste, ma che essa per l’individuo esiste in ragione degli aspetti attivati dall’individuo nel momento in cui gli attribuisce senso.

Il significato del lavoro, i valori del lavoro, la valutazione di coerenza per una persona costituiscono elementi che sono il risultato della cultura di appartenenza e della biografia del soggetto. Sul luogo di lavoro, l’intervento sui processi di creazione di senso può avvenire solo attraverso la gestione dell’insieme dei fattori presenti all’interno dell’organizzazione. Le caratteristiche che rendono pieno di significati un lavoro dipendono dall’insieme delle componenti del contesto lavorativo, esse non possono essere trasmesse, ma solo favorite, analizzate ed eventualmente misurate. In questo

senso il nostro intervento, nella sperimentazione che di seguito viene presentata soffre del limite di operare senza una piena armonizzazione dell'insieme dei fattori. Esso, tuttavia, intende costruire tale coerenza cercando di porre il soggetto in condizione di creare lui stesso tale sintonia in ragione del tipo di processo adottato.

Lavoro e tipi di processi formativi

Al fine di caratterizzare la collocazione del tipo di intervento formativo realizzato nel quadro del progetto oggetto di questo studio, può essere utile distinguere tra tipi di interventi distinti a seconda che si svolgano:

1. in totale sincronia con l'attività produttiva, ovvero senza alcuna distinzione tra momenti produttivi e momenti riflessivi, come accade per la formazione in affiancamento (condizione tipica della formazione accidentale)
2. in modalità diacronica e decontestualizzata, ovvero in momenti separati, fuori dal contesto lavorativo – e, quindi, esposta a problemi di trasferimento delle conoscenze acquisite – (condizione tipica della formazione formale)
3. in modalità incorporata (embedded) e, quindi, basata sulla costante alternanza di momenti di azione, riflessione e sistematizzazione dell'esperienza compiuta e di progettazione dei suoi sviluppi (condizione tipica della formazione informale).

Nessuno di questi tipi di intervento è inutile, essi possono coesistere, ma la rilevanza che essi hanno sulla formazione del produttore varia in ragione della “esposizione” del soggetto a tali processi laddove la formazione sincronica è permanente, quella diacronica è saltuaria, quella incorporata è ricorrente.

La particolarità della formazione incorporata consiste nel fatto che essa si svolge mentre si lavora, ma allo stesso tempo si introducono nella attività lavorativa processi e dispositivi orientati al raggiungimento di specifici apprendimenti. Essi si sviluppano secondo un ciclo che – nella proposta di Kolb (1984) – prevede le seguenti fasi:

1. il primo stadio è costituito dall'esistenza di una concreta esperienza percepita da parte del soggetto come rilevante e significativa in quanto dissonante rispetto alle attese, capace di produrre un diverso tipo di performance. Tale dissonanza costitui-

sce la base della motivazione per l'impegno in una successiva attività di riflessione.

2. al fine di apprendere, il soggetto attiva un'osservazione riflessiva sull'esperienza concreta e ne analizza i contenuti che la caratterizzano. In questa fase si passa dal coinvolgimento nella azione alla osservazione analitica e distaccata (Kolb, 1984, p. 31). L'obiettivo è di analizzare la situazione per valutarla e trarne indicazioni per azioni future e per la soluzione di problemi.
3. il risultato della precedente fase può portare ad una diversa concettualizzazione dell'azione in esame, ad una diversa "teoria della azione". Ciò può prendere la forma della definizione di principi generali che guidano l'azione, oppure della definizione di linee guida per il futuro.
4. i risultati in termini di conoscenza possono essere applicati ad azioni successive attraverso cui sperimentare la validità delle acquisizioni. A questo punto, il ciclo può partire di nuovo dalla prima fase.

L'attività riflessiva comporta sia processi cognitivi che emotivi, tuttavia questo non comporterebbe la rinuncia ad un processo razionale. L'emergenza di risultati inattesi, secondo alcuni autori, porterebbe i soggetti implicati ad abbandonare la routine ed i modi intuitivi di affrontarli ed a preferire modelli analitici e knowledge-based (Ellström, 2006; Eraut, 2000; Schön, 1983).

È utile anche tenere conto della distinzione proposta da Mezirow (1990) tra azione riflessiva di tipo strumentale, ovvero centrata sui contenuti ed i processi finalizzati alla soluzione di un problema, e quella di tipo critico, ovvero rivolta alla correzione di distorsioni proprie delle nostre credenze e dei nostri fondamenti su cui basiamo comportamenti e decisioni.

Questa distinzione ci aiuta a comprendere una sostanziale differenza tra azioni di miglioramento ed azioni più complesse che comportano la messa in discussione di principi e modelli esistenti all'interno della propria attività lavorativa. Nel caso della nostra sperimentazione abbiamo riscontrato entrambi i processi.

Riferimenti bibliografici

Bartezzaghi, E. (2010). *L'organizzazione di impresa*, ETAS, Milano.

- Ellström, P.-E. (2006). *The meaning and role of reflection in informal learning at work*. In D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Eds.), *Productive reflection at work* (pp. 43-53). London: Routledge.
- Eraut, M. (2000). *Non-formal learning and tacit knowledge in professional work*. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Fromm, E. (1973). *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Holt: Rinehart and Winston.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mezirow, J. (1990). *How critical reflection triggers transformative learning*. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 1-20). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Morin, E.M. (2004). *The meaning of work in modern times*, Conference. 10th World Congress on Human Resources Management, Rio de Janeiro, Brazil, August, 20th.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Weick K.E. (1993). *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, Torino, Isedi, Utet.

4.2. Il percorso: dalla domanda ai learning outcomes

Gabriella Campanile

I quattordici percorsi formativi realizzati si collocano all'interno di un progetto la cui finalità era quella di sviluppare l'occupabilità delle persone all'interno del contesto impresa attraverso la l'impiego dell'embedded learning. Le *skills* su cui si basa l'occupabilità di una persona possono riguardare contenuti quali, l'alfabetizzazione nel campo matematico, linguistico, comunicativo, oltre alle competenze tecnologiche per l'efficace esecuzione del compito lavorativo (Federighi 2009). Ciò premesso, le skills che il progetto ha inteso sviluppare sono state quelle di natura comunicativa strettamente ancorate alle competenze tecniche o manageriali legate alle funzioni svolte dei soggetti chiave individuati nelle aziende ed alla quale si è indirizzato l'intervento. La competenza comunicativa, in questo caso, diventa il viatico ed espressione della competenza tecnica funzionale alla comprensione o alla produzione di messaggi all'interno di relazioni che si muovono sullo scenario impresa.