

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

2. L'embedded learning o la formazione incorporata

Paolo Federighi

Dove ci formiamo

Gli studi svolti in materia di crescita del capitale umano nei luoghi di lavoro sono concordi nell'affermare che i produttori (imprenditori e lavoratori) devono lo sviluppo delle loro qualità professionali principalmente in ragione del tipo di lavoro che svolgono, quindi della loro partecipazione alle riunioni di pianificazione, valutazione e sviluppo delle attività produttive, infine della formazione svolta (intesa come corsi, seminari, etc.).

L'indagine OCDE sugli Adulti Piac (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) fornisce in proposito dati inequivocabili. Piac è un'indagine internazionale (svolta in oltre 25 paesi) sulle competenze degli adulti (16-65 anni), la più completa che sia mai stata organizzata. Essa raccoglie informazioni su come le persone adulte utilizzano le competenze nel corso del loro lavoro, e nella vita quotidiana.

Piac rappresenta l'evoluzione dell'indagine PISA, dedicata all'analisi dei livelli di apprendimento degli studenti, e delle indagini ALL e IALS. Lo scopo di Piac è esattamente quello di fornire la base empirica per orientare e valutare le future azioni di *policy* nell'area dell'acquisizione e dello sviluppo delle competenze degli adulti.

I risultati provvisori già confermano che le competenze fondamentali per affrontare le sfide del lavoro e della vita quotidiana non provengono dall'educazione formale, ma dall'educazione ricevuta nei luoghi lavoro.

Tali dati, d'altra parte, confermano precedenti studi che attribuiscono la crescita professionale delle persone per il 70% alla qua-

lità educativa del lavoro svolto, per il 20% alle attività riflessive svolte sul lavoro e solo per il 10% alla formazione di tipo formale.

Di fronte a questi dati ci pare opportuno sviluppare, sia sul terreno pratico che su quello teorico, una riflessione che aiuti ad individuare i modi che consentano a chi lavora di rendere più efficaci e rapidi i processi di apprendimento.

È per questo che di seguito proporremo una riflessione sui modi in cui possono essere progettati e gestiti percorsi formativi per i produttori a stretto e diretto supporto con le sfide poste dall'attività produttiva in cui sono immersi. In questo consiste la formazione incorporata nel lavoro (*embedded learning*), un tipo di azione educativa di supporto che tende a rendere più efficace la crescita dei produttori fondata sulla riflessione e sulla soluzione delle sfide cognitive e comportamentali poste dal lavoro.

La produzione di conoscenza nelle imprese

L'attenzione verso la formazione si manifesta in modo più diretto nelle imprese che per affrontare la pressione competitiva sui mercati non si limitano a puntare sui vantaggi ottenibili solamente attraverso la gestione delle strutture organizzative e delle risorse materiali, ma estendono le loro strategie alla gestione efficace della vita sociale e soggettiva dell'organizzazione (inclusi i valori, le credenze, le attitudini di chi lavora al loro interno). In questo quadro anche la formazione diviene fonte di vantaggi competitivi.

La formazione nelle imprese è un concetto che non si limita ad identificare le sole attività formative strutturate sul modello dei corsi, seminari, etc. Essa include l'insieme dei processi che contribuiscono alla produzione di conoscenze, direttamente o indirettamente connesse alla attività produttiva ed al suo sviluppo.

La formazione alimenta il processo di crescita dei saperi delle persone e dell'organizzazione. Essa inizia assieme all'impresa ed alla sua attività produttiva, non viene a valle; è parte ed è condizione dello sviluppo dell'attività produttiva, del suo miglioramento, della gestione del cambiamento finanziario, economico, organizzativo, produttivo.

La formazione reale in impresa è costituita dall'insieme dei processi formativi di tipo:

- accidentale, che si sviluppano incontrollati, non pianificati alla pari dei fenomeni naturali.
- informale, che accompagnano l'insieme delle attività dell'organizzazione embedded, ovvero intenzionalmente incorporato nell'attività produttiva.
- formale, ovvero strutturato secondo le modalità proprie della formazione svolta a lato della attività produttiva.

La formazione di tipo informale e formale assieme costituiscono la categoria della formazione “deliberativa” (Eraut) o “artificiale” (De Sanctis) avendo in comune il fatto di essere prodotto di un progetto formativo intenzionale.

Nella piccola impresa la crescita del dipendente o dell'imprenditore è determinata dagli stessi fattori, la differenza è costituita dal tipo di compiti e di elementi di conoscenza con cui l'imprenditore si deve confrontare: strategie finanziarie, commerciali, organizzative, di innovazione di prodotto, di gestione del rischio di impresa.

Se guardiamo al fenomeno “formazione in impresa” dal punto di vista dei produttori (imprenditori e lavoratori), possiamo cercare di identificare i fattori che, in modo complementare, costituiscono sia l'origine che il risultato dei processi di crescita degli individui: il benessere individuale e organizzativo, lo sviluppo delle carriere, le performance, la partecipazione alla anticipazione e gestione dell'innovazione.

Il benessere individuale dipende dal modo in cui individui e organizzazioni gestiscono i processi di creazione di senso, ovvero di interpretazione e attribuzione di significati alle azioni che i produttori quotidianamente svolgono nel loro lavoro. Da questi processi dipende il loro benessere, la possibilità di costruire e riscontrare una coerenza tra etica individuale e significati etici attribuiti alle azioni svolte. Il benessere individuale dipende, dunque, dal risultato della capacità di costruzione di senso, di interpretazione soggettiva del luogo di lavoro. La formazione rafforza tali capacità, ma è a sua volta influenzata dai risultati delle costruzioni dei soggetti, dalle motivazioni che li animano.

La valutazione/autovalutazione delle performance costituisce un forte motore della crescita individuale e organizzativa in quanto, se praticata, spinge alla definizione degli obiettivi, alla loro misurazione e valutazione, alla definizione di strategie, anche forma-

tive, di allineamento ai risultati attesi. La valutazione delle performance individuali e organizzative rappresenta una opportunità per la crescita personale e professionale. È prassi diffusa limitarla alla gestione e valutazione degli errori o delle situazioni di crisi. Essa, invece, costituisce una potente leva per la crescita delle persone ed è più efficace quanto più si cala nella valutazione di indicatori significativi e nella valutazione approfondita delle performance individuali. Ovviamente, alla valutazione devono far seguito piani formativi individuali che supportino l'operatore nel conseguimento dei propri obiettivi di miglioramento.

La gestione dei percorsi di carriera – sia di mobilità orizzontale che verticale – costituisce un altro elemento importante della crescita individuale. L'importanza deriva dal fatto che tutte le professioni richiedono la capacità di operare in contesti specifici e questo si acquisisce solamente sul lavoro. Una buona gestione dei percorsi di carriera richiede una gestione intelligente del modo in cui si programmano le esperienze lavorative degli operatori. La scelta della prima posizione lavorativa, poi della seconda e così via deve rispondere ad una logica di composizione di “moduli” che attraverso la loro successione consentono al produttore di conoscere l'insieme del processo di cui lui è parte, di comprendere il senso e gli effetti positivi e negativi dei comportamenti di ogni singola fase. Mentoring e coaching sono un utile strumento di accompagnamento.

Infine, la partecipazione alla preparazione e gestione del cambiamento costituisce per i produttori l'impegno in azioni di trasformazione del presente, di immaginazione del futuro, di assunzione di scelte e decisioni che portano dentro l'organizzazione nuove conoscenze, nuovi comportamenti e, talvolta, nuovi valori. Si tratta di processi che comportano lo sviluppo di reti di relazioni e di scambio di conoscenze. In questo senso la partecipazione ai processi di innovazione ha un significato formativo particolare, in quanto combina la crescita della capacità competitiva dell'impresa con la crescita professionale dei produttori.

La formazione in impresa si basa dunque sui processi di apprendimento prodotti dai quattro fattori considerati. Essa, quindi, ha come componente fondamentale l'attività lavorativa ed i processi di apprendimento che essa può produrre.

La formazione in impresa

La formazione in impresa viene erroneamente identificata con la formazione sul lavoro ed è considerata di solito una formazione di secondo ordine, limitata ai processi che si sviluppano per il solo fatto di essere immersi in un ambiente e affiancati ad uno che sa il proprio mestiere.

La formazione in impresa, in realtà, è un fenomeno ben più ampio che si concretizza nell'insieme dei processi attraverso cui si riproducono e sviluppano le conoscenze ed i comportamenti che rendono possibile l'attività produttiva (Bauer, 2008). L'insieme dei processi formativi viene distinto a seconda che si tratti di processi educativi naturali, che si svolgono sul lavoro, oppure di tipo artificiale, che si svolgono non solo mentre si lavora, ma in sedi e momenti separati. La dimensione naturale della formazione è legata all'insieme degli apprendimenti generati dalle diverse attività svolte quotidianamente. La dimensione artificiale o deliberativa della formazione in impresa è identificabile con le azioni organizzate volte alla gestione di conoscenze e capacità necessarie per affrontare i problemi ed i bisogni di crescita generati dalle sfide finanziarie, dei mercati, dell'innovazione di prodotto, dell'evoluzione organizzativa. Le modalità attraverso cui la formazione artificiale o deliberativa si sviluppa sono le più varie. Le prevalenti in termini di durata e di efficacia sono quelle che si svolgono in stretto rapporto con il lavoro, incorporate nell'attività produttiva. Accanto a queste vanno considerate le diverse attività organizzate svolte al di fuori dell'attività produttiva, in momenti e luoghi separati.

La formazione sul lavoro

La formazione sul lavoro è identificabile con le azioni che si sviluppano nel luogo di lavoro e che si suppone abbiano l'effetto di produrre cambiamenti nelle conoscenze e nelle abilità degli individui (Schiefele & Schiefele, 1997). La formazione sul lavoro è dunque strettamente connessa con qualunque tipo di azione (Billett, 2001; Hager, 2004a).

Il fondamento teorico della formazione sul lavoro è costituito dalle teorie dell'azione educativa che spiegano la funzione formati-

va dell'agire quotidiano. Le teorie della formazione esperienziale (experiential learning) definiscono le azioni di tipo formativo come quelle che producono un cambiamento sulle conoscenze e le credenze su cui si basa un'azione grazie all'esperienza di un concreto episodio, mediato attraverso la riflessione (Boud et al., 1989a; Cseh et al., 2000; Gruber, 1999a; Kolb, 1984; Schön, 1983; Van de Wiel et al., 2004).

Non tutte le azioni possiedono lo stesso rilievo educativo. Leontiev propone la distinzione tra azioni, attività e operazioni proprio per distinguere una gerarchia determinata in ragione della quantità e qualità di significati evocati da un evento (azione, attività o operazione).

Per identificare le potenzialità educative del lavoro sono state elaborate diverse tassonomie che definiscono le caratteristiche di una attività lavorativa ricca di significati. In questa sede proponiamo la proposta di Morin (2004, 7) che definisce un modello in cui il lavoro è considerato “pieno di significati quando è svolto responsabilmente, non solo per il modo in cui è eseguito, ma in relazione al prodotto ed alle conseguenze che esso genera, esso ci apre verso un'altra, spesso trascurata, dimensione dei modelli organizzativi: la correttezza etica e morale del luogo di lavoro”.

Box. 1 Caratteristiche di un lavoro ricco di significati.

Caratteristiche del lavoro	Definizione
Significato sociale	Svolgere un lavoro di cui è evidente l'utilità sociale, il contributo che esso dà alla società
Correttezza morale	Fare qualcosa che è moralmente giustificabile in termini di processi e risultati
Piacere dovuto ai risultati	Provare piacere la propria attività lavorativa, in quanto sviluppa il potenziale del lavoratore e lo aiuta a raggiungere i propri obiettivi
Autonomia	Essere capace di utilizzare la proprie abilità ed il proprio giudizio nel risolvere problemi e nel prendere decisioni relativamente al proprio lavoro

Riconoscimento	Fare un lavoro che corrisponde alle proprie abilità, i cui risultati sono riconosciuti ed il cui salario è adeguato
Relazioni positive	Fare un lavoro che consente di avere contatti interessanti e di intrattenere relazioni positive

In secondo luogo, la ricchezza di una azione educativa dipende anche dal posto che essa occupa all'interno dei processi produttivi di cui è parte. Il potenziale educativo di una azione dipende dalla trasparenza dei legami con le altre azioni complementari e con le altre fasi di sviluppo dei prodotti e dei servizi erogati dall'impresa.

In terzo luogo, la ricchezza di una azione educativa dipende dalla possibilità per i suoi attori di andare oltre la semplice esecuzione per entrare nella dimensione della sua trasformazione, di immaginare i cambiamenti possibili e necessari rispetto alle regole che ne determinano lo svolgimento, le conoscenze tecniche e comportamentali che essa mobilita.

Riferimenti bibliografici

- Bauer, J. (2008). *Learning from Errors at Work. Studies on Nurses' Engagement in Error-Related Learning Activities*, Universita t Regensburg, Regensburg.
- Billett, S. (2001). *Learning through work: workplace affordances and individual engagement*. *Journal of Workplace Learning*, 13, 209-214.
- Billett, S. (2006). *Work, subjectivity and learning*. In S. Billett, T. Fenwick, & M. Sommerville (Eds.), *Work, subjectivity and learning* (pp. 1-20). Dordrecht: Springer.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1989a). *Promoting reflection in learning: a model*. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Ed.), *Reflection: turning experience into learning* (pp. 18-40). London: Kogan Page.
- Hager, P. (2004a). *The conceptualization and measurement of learning at work*. In H. Rain-bird, A. Fuller, & A. Munro (Ed.), *Workplace learning in context* (pp. 242-258). London: Routledge.
- Cseh, M., Watkins, K.E., & Marsick, J., Victoria (2000). *Informal and incidental learning in the workplace*. In G. Straka (Ed.), *Conceptions of*

- self-directed learning: theoretical and conceptional considerations* (pp. 59-74). Münster: Waxmann.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Routledge-Falmer.
- Eraut, M. (2000). *Non-formal learning and tacit knowledge in professional work*. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leontiev, A.A. (2005). *The Life and Creative Path of A.N. Leontiev*. *Journal of Russian & East European Psychology*, May/Jun 2005, Vol. 43 Issue 3, pp. 8-69.
- Morin, E. (2004). *The meaning of work in modern times*, Conference. 10th World Congress on Human Resources Management, Rio de Janeiro, Brazil, August, 20th, 2004.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schiefele, U., & Schiefele, H. (1997). *Motivationale Orientierung und Prozesse des Wissenserwerbs* [Motivational orientation and processes of knowledge acquisition]. In H. Gruber & A. Renkl (Eds.), *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs* (pp. 14-31). Bern: Huber.
- Van de Wiel, M.W.J., Szegedi, K.H.P., & Weggeman, M.C.D.P. (2004). *Professional learning: Deliberate attempts at developing expertise*. In H.P.A. Boshuizen, R. Bromme, & H. Gruber (Eds.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (pp. 181-206). Dordrecht: Kluwer.

3. Il dispositivo dell'embedded learning

3.1. Caratteristiche del dispositivo dell'embedded learning *Paolo Federighi*

La costruzione di un dispositivo per l'attuazione della sperimentazione in un contesto di micro e piccole imprese si è caratterizzato, nell'esperienza oggetto del presente studio, per la realizzazione delle seguenti componenti:

- a. la definizione di un servizio interaziendale capace di assicurare analoghe prestazioni a diverse realtà aziendali e dotato di una serie di figure professionali specializzate nella promozione delle attività previste
- b. la definizione di un processo standard coerente con le teorie della formazione embedded e supportato da appositi strumenti

L'embedded learning è una attività formativa di tipo "deliberativo", ovvero non di tipo formale, ma tuttavia strutturata in modo intenzionale. Ciò significa che essa si sviluppa sulla base di una idea progettuale volta ad assicurare il raggiungimento dei risultati formativi attesi da parte dei soggetti impegnati. Il modello adottato si è fondato sull'assunzione del compito di costruire processi formativi personalizzati a partire dall'individuazione dei problemi di innovazione e sviluppo vissuti dagli operatori delle piccole imprese interessate e, in relazione a tali "temi generatori", costruire percorsi di studio e di definizione di soluzioni (in termini di conoscenze).

Il dispositivo è stato calibrato su questo obiettivo ed è stato ispirato ad un principio di sostenibilità. Per queste ragioni il servizio ha avuto innanzitutto un carattere interaziendale. Esso ha assunto le funzioni di: individuazione del gruppo di aziende interes-

sate, favorire l'espressione della domanda di formazione, analisi del problema rispetto a cui innestare il processo, progettazione partecipata dei percorsi formativi personalizzati, individuazione e gestione degli esperti, monitoraggio e valutazione del percorso.

A questo fine, il servizio si è avvalso di tre figure principali: l'esperto in processi formativi, con il compito di gestire l'insieme del percorso, di coordinare ed organizzare le attività, gli specialisti in contenuti tecnici connessi ai problemi di interesse aziendale, con il compito di supportare i partecipanti nella analisi dei problemi di loro interesse e nella individuazione delle soluzioni da adottare, i mentor aziendali, con il compito supportare i processi di apprendimento all'interno delle imprese.

Il processo adottato per la erogazione del servizio si è caratterizzato per la focalizzazione su tre attività principali: la analisi dei bisogni formativi dell'organizzazione, l'analisi (derivata) della domanda individuale di formazione, la progettazione di percorsi formativi individuali.

L'analisi dei bisogni formativi dell'organizzazione ha la funzione di identificare i bisogni di conoscenza necessari per superare le sfide che essa è chiamata ad affrontare. La scelta delle sfide spetta all'impresa, così come l'identificazione dei soggetti cui affidare il compito di portare nell'impresa le conoscenze e le skills necessarie, compete invece al servizio di embedded learning definire il tipo di percorso formativo personalizzato da attivare, così come l'individuazione degli esperti necessari per affrontare il problema selezionato. Nel nostro caso non si è trattato di una vera e propria ONA-Organisational Needs Analysis dal momento che lo scopo non era quello di produrre un piano formativo aziendale. Ci si è limitati, pertanto, ad una analisi focalizzata sulla specifica domanda di innovazione o di sviluppo presente nell'impresa e sulla raccolta di alcune informazioni di contesto che ne facilitassero la lettura e l'interpretazione.

L'analisi della domanda formativa individuale ha avuto la funzione di raccogliere, rispetto al problema prescelto, elementi di conoscenza sulle motivazioni e interessi individuali delle persone che avrebbero preso parte al percorso di embedded learning. Allo stesso tempo, l'analisi della domanda formativa individuale ha teso a raccogliere informazioni sulle condizioni di partecipazione (tempo disponibile, livelli di partenza, etc.). Il risultato della analisi della do-

manda individuale è costituito dal progetto formativo individuale.

Il progetto formativo individuale viene definito attraverso la collaborazione tra soggetto in formazione, specialista, esperto in formazione. Il ruolo dell'esperto è cruciale in quanto a lui spetta l'individuazione delle conoscenze necessarie per affrontare le sfide aziendali. La costruzione del percorso, la scelta dei metodi e dei ritmi degli incontri compete invece all'esperto in formazione. Al partecipante compete la validazione del progetto formativo individuale.

3.2. L'analisi della domanda di formazione

Gabriella Campanile

Lo sviluppo di *skills* nelle imprese ci pone sempre un problema di fondo, come rispondere a criteri di efficacia ed efficienza coniugando la formazione con il lavoro. Il modello formativo impiegato ha cercato di fornire una risposta in tale senso, utilizzando e gestendo i processi educativi presenti all'interno dell'impresa per la quale si sono costruiti e definiti i percorsi di apprendimento. La logica che ha caratterizzato la sperimentazione realizzata è che, attraverso la gestione intenzionale dei processi formativi informali si può trasformare l'impresa in un contesto funzionale all'apprendimento di competenze e conoscenze, sia di natura tecnica professionale specifiche del ruolo esercitato che delle conoscenze e competenze di base di ogni persona. La sfida è determinata dall'utilizzo intenzionale del lavoro come leva formativa nell'impresa (Federighi, 2009).

L'ipotesi dell'efficacia del modello formativo impiegato si è basata sulla considerazione che maggiore è la contestualizzazione dell'apprendimento rispetto al lavoro o ad uno specifico compito produttivo, maggiore è la motivazione individuale ad apprendere. La contestualizzazione della formazione risulta quindi di primaria importanza all'interno del modello sperimentato per due principali motivi: il primo risponde alla necessità di conoscere *il luogo di lavoro* attraverso l'analisi delle variabili organizzative – che connotano i meccanismi di funzionamento e di sviluppo del contesto impresa, il secondo fornisce le informazioni necessarie per collegare