

# ***Apprendimento nel processo di lavoro***

**Giovanni Marconato**

## **Finalità**

Apprendere mentre si è impegnati in attività lavorative è un dato empirico ed universalmente riconosciuto, come è riconosciuto che si apprende non solo lungo tutto l'arco della vita, cioè oltre il periodo di istruzione formale, ma anche in tutti i luoghi dove le persone svolgono attività.

La questione non è, quindi, se si apprenda svolgendo attività lavorative, ma cosa si apprende in quei contesti e come sia possibile massimizzare quel apprendimento. Associate a queste, rilevante è anche la questione del come si apprenda nei processi lavorativi, cioè di quali siano i processi ed i contesti che caratterizzano la trasformazione dell'attività e dell'esperienza in apprendimento.

Il tema dell'apprendimento nel processo di lavoro pone, infine, la questione del "cosa" si apprenda, ai fini dello sviluppo dell'expertise lavorativa (vedi scheda dedicata) in contesti di istruzione formale e cosa in altri contesti, compreso il lavoro (conoscenza, processi cognitivi, abilità ...). Ovvero, quale possa essere una utile interazione ed integrazione tra la conoscenza che è possibile sviluppare in contesti di istruzione formale e quella che si sviluppa svolgendo attività e facendo esperienza.

Anticipando alcune tematiche che saranno sviluppate ampiamente nelle sezioni successive, possiamo assumere a riferimento concettuale di carattere generale quanto Dehnbostel (2007) sostiene nella prospettiva dell'apprendimento professionale fornendo un quadro organico delle differenti forme e dei differenti luoghi dell'apprendimento:

- l'apprendimento può avvenire per via formale e per via informale;
- la via informale può assumere la forma dell'apprendimento riflessivo (esperienza) e di quello implicito (inconscio, non riflettuto);
- l'apprendimento formale è correlato al sapere teorico;
- l'apprendimento implicito è alla base del sapere esperienziale;
- sapere esperienziale e sapere teorico generano saper fare e capacità riflessiva.

Valorizzare l'apprendimento nel processo di lavoro, lungo tutta la sua filiera dall'attivazione al riconoscimento, significa, quindi, cogliere quante più possibili opportunità di apprendimento che ognuno di noi ha senza pensare che l'unico apprendimento di valore sia quello che avviene in contesti formalmente deputati ed attraverso forme dirette di insegnamento. D'altro canto è decisamente insufficiente ritenere che la semplice esposizione ad attività (anche lavorative) possa generare apprendimento se queste non sono delle vere e proprie esperienze di apprendimento. La questione è, allora, cosa fa del lavoro un'opportunità, anche, di apprendimento.

La tematica dell'apprendimento nel processo di lavoro è stata oggetto di un progetto europeo Leonardo nel periodo 1998 – 2000<sup>1</sup> che nei tre anni di attività, ed in un periodo ed in un contesto il cui si iniziava ad avere consapevolezza della tematica, è stato definito il campo di interesse, si è riesaminata la letteratura allora disponibile e potenzialmente significativa per un fondamento teorico della tematica in questione e si sono identificate le dimensioni maggiormente rilevanti per l'implementazione di un sistema di WPL.

---

<sup>1</sup> Progetto WPL – Work Process Learning coordinato dalla Ripartizione 21 della Provincia Autonoma di Bolzano, con partner italiani: Confartigianato, CISL, Irecoop Sardegna e Agenzia del Lavoro di Trento, la Leeds Metropolitan University (GB); l'ITB Bremen University (DE) e la Chambre de Metiers de Vacluse (FR).

Negli anni successivi al progetto, la tematica è stata oggetto di consistente attività di ricerca internazionale con la messa a punto di strategie e strumenti di intervento per sostenere i processi di lavoro e di apprendimento.

In questi anni l'ideazione e la realizzazione di "strumentazione" operativa ha avuto un notevole sviluppo grazie alle tecnologie digitali che hanno messo a disposizione degli operatori strumenti per il knowledge management, per la costruzione collaborativa e la condivisione di conoscenza, per il supporto della prestazione. Alcuni di questi sono descritti in questa pubblicazione nelle schede operative di approfondimento dedicate ad *Ask Systems*, *Electronic Performance Support Systems*, *Database di Storie Professionali*, *Network di pratica*, mentre i presupposti concettuali sono trattati nelle schede *cognizione distribuita*, *apprendimento situato*, *expertise*, *connettivismo e social networking*, *case-based reasoning*, *apprendere dall'esperienza*, *pratica riflessiva*, *obiettivi di apprendimento e tassonomia delle conoscenze*, *apprendimento naturale*.

## **Descrizione**

Una "tesi" da cui partire per definire le motivazioni della rilevanza dell'apprendimento che si sviluppa in contesti lavorativi è la seguente<sup>2</sup>:

*Nelle situazioni di lavoro si realizzano importanti processi d'apprendimento e innovazione.*

*Di fronte ai cambiamenti in atto nei sistemi sociali ed economici ed alla conseguente qualità e quantità della domanda di conoscenza e competenza che emerge dalle organizzazioni e dagli individui, si devono identificare modalità nuove di formazione che valorizzino e integrino questo patrimonio.*

*Si tratta di un'innovazione che, includendo in maniera sistematica l'apprendimento nel contesto lavorativo e l'apprendimento basato sul lavoro, condurrà a modificare tanto il concetto d'apprendimento, quanto le modalità di organizzazione e di erogazione dell'insegnamento.*

A partire da questa tesi è possibile definire l'oggetto di interesse, definizione che per la complessità della tematica non può che essere plurale. L'apprendimento nel processo di lavoro:

- è una forma di apprendimento che può essere supportato con misure organizzative, tecniche e giuridico-formali ma che non è preformato, se non in minima misura, attraverso processi didattici, e caratterizzato principalmente dalla spontaneità dell'apprendimento e da risultati estremamente aperti;
- porta a riconoscere l'impresa come organizzazione discente, che fa partecipare tutti i suoi membri a un'accresciuta efficacia dell'organizzazione e dell'individuo riflettendo sul modo in cui i compiti strategici e quelli quotidiani vengono gestiti in seno all'impresa;
- persegue questi: per l'individuo, valorizzare il grado di autonomia personale, aiutare le persone a collocare i propri compiti professionali in un'ottica di apprendimento e sviluppo di competenze; per l'organizzazione, osservare e analizzare le situazioni lavorative, affinare il profilo dei sistemi di valutazione, convalidare le competenze definite, migliorare le proprie prestazioni, rafforzare le competenze con l'aiuto della formazione;
- riguarda l'apprendimento nel processo di lavoro che preveda un riconoscimento di quanto appreso;
- considera il lavoro come una risorsa per migliorare le competenze dell'individuo funzionali alla specifica realtà aziendale e/o allo sviluppo personale e professionale;
- può integrarsi con l'apprendimento che avviene in contesti formali, per l'ulteriore sviluppo della competenza professionale. Gli apprendimenti acquisiti dall'individuo possono essere identificati e certificati.

---

<sup>2</sup> La prima parte di questa sezione riprende alcuni dei risultati del progetto citato, risultati che anche più di dieci anni dopo essere stati sviluppati sono di grande attualità

La focalizzazione sull'apprendimento che si genera nei processi di lavoro porta necessariamente a considerare le interazioni e le integrazioni con l'apprendimento formale nell'ottica di identificare la mutua concorrenza allo sviluppo della "competenza professionale": la competenza esperta è, infatti, determinata dalla padronanza delle basi scientifiche e tecniche della professione e dall'esperienza delle condizioni di lavoro. Ai sistemi formativi formali spetta il compito di sviluppare le "basi scientifiche e tecniche della professione" ed ai sistemi informali consentire "l'esperienza delle condizioni di lavoro".

Una delle principali questioni che ci si trova ad affrontare occupandosi di wpl è se l'apprendimento che si sviluppa, non governato, nel processo di lavoro, in forma incidentale e casuale, possa produrre apprendimenti maggiormente significativi se governato da intenzionalità e sistematicità. Ovvero, come sia possibile far sì che le attività lavorative esprimano tutte le loro potenzialità nell'attivazione, sostegno e sviluppo del processo d'apprendimento.

E', infatti, dimostrato che il lavoro così come viene organizzato a fini produttivi non consente, necessariamente, lo sviluppo di apprendimento, anzi, in molti casi lo inibisce.

Un contesto di lavoro non è, quindi, in ogni caso un contesto di apprendimento: lo diventa se permette una genuina partecipazione alle sue attività e se assicura un pieno accesso a tutti gli aspetti rilevanti della stessa, includendo in essa le attività, gli artefatti, i posti e le persone. Da questa considerazione deriva la questione di come organizzare e strutturare queste risorse per sostenere, e non inibire, l'apprendere nel contesto di lavoro passando dall'incidentalità e casualità, all'intenzionalità e sistematicità e di come, attraverso il governo dei contesti e dei processi, sia possibile perseguire specifici obiettivi.

L'attivazione, il supporto e la valorizzazione dell'apprendimento nel processo di lavoro sono processi complessi in quanto sono implicate differenti dimensioni, da quelle più propriamente pedagogico-didattiche, a quelle istituzionali, ed ognuna con propri contenuti. Questo complesso sistema necessita, infine di essere governato attraverso l'attivazione di alcuni ruoli operativi cui fanno capo specifici compiti.

Queste le dimensioni maggiormente significative che sono coinvolte in un sistema di WPL:

- La dimensione pedagogica, ove si considerano i meccanismi che rendono le attività lavorative autentiche risorse per l'apprendimento e che identifica, sul piano teorico, metodologico ed operativo le caratteristiche dell'ambiente che stimola, attiva, facilita, sostiene l'apprendimento e, tra queste, le modalità di diagnosi, valutazione e certificazione delle competenze acquisite, le modalità attraverso cui impartire l'insegnamento ed attivare e sostenere l'apprendimento, l'utilizzo di media;
- La dimensione tecnica, dove si identificano i supporti che la tecnica, principalmente le tecnologie dell'informazione, mette a disposizione per attivare e sostenere l'apprendimento, per sistematizzare la conoscenza prodotta, per sviluppare nuova conoscenza;
- La dimensione dello sviluppo organizzativo, dove si identificano le caratteristiche dell'organizzazione aziendale ed interaziendale che hanno un impatto sulla creazione di opportunità per l'apprendimento nel processo lavorativo;
- La dimensione sociale, dove si identifica e si dà contenuto agli strumenti negoziali e di comunicazione che rendono possibile l'esecuzione delle attività connesse alla realizzazione e valorizzazione dell'apprendimento nel processo lavorativo e ne favoriscono il riconoscimento sociale;
- La dimensione istituzionale, dove si identifica e si dà contenuto agli strumenti normativi che rendono possibile l'esecuzione di tutte le attività connesse alla realizzazione e valorizzazione dell'apprendimento nel processo lavorativo.

Analizzando queste dimensioni possiamo identificare per ognuna i contenuti da prendere in considerazione.

Per la dimensione pedagogica si dovrebbero prendere in considerazione:

- le teorie dell'apprendimento;
- l'organizzazione del lavoro e dell'apprendimento;
- i ruoli di supporto all'apprendimento;
- la certificazione delle competenze;
- la metodologia dell'apprendimento nel processo di lavoro;
- l'integrazione dell'apprendimento che si sviluppa in contesti educativi e formativi scolastici con l'apprendimento che viene generato nella partecipazione autentica ai processi di lavoro.

Per la dimensione tecnica si dovrebbero considerare:

- i sistemi tecnici di supporto ai processi di lavoro;
- i sistemi tecnici di supporto ai processi di insegnamento e di apprendimento;

Relativamente alla dimensione dello sviluppo organizzativo, le questioni rilevanti dovrebbero essere:

- l'organizzazione del lavoro;
- lo sviluppo delle risorse umane;
- la cooperazione tra aziende e reti.

Per la dimensione sociale dovrebbero essere considerate come dinamiche rilevanti:

- la concertazione sociale;
- la contrattazione collettiva di lavoro;
- la promozione e la visibilità sociale del wpl.

Per la dimensione istituzionale si dovrebbero promuovere:

- normative per la facilitazione ed il riconoscimento di processi di wpl;
- programmi di ricerca e di attività formativa;
- politiche del mercato del lavoro.

Il presidio di queste dimensioni è assicurato dall'attivazione di tre funzioni:

- Il facilitatore del WPL, la cui mission è di creare e mantenere le condizioni di "ambientali" (istituzionali, sociali, culturali..) affinché il wpl possa essere agito, finanziato, promosso, apprezzato;
- Il WPL – researcher & developer, il cui ruolo è lo studio dell'apprendimento in contesti non formali e la messa a punto di metodi e strumenti per l'apprendimento non formale nel processo di lavoro;
- Il WPL – tutor, il cui intervento si esplica attraverso l'attivazione ed il sostegno di processi d'insegnamento ed apprendimento nelle realtà lavorative.

Queste tre funzioni portano a definire tre ruoli per la gestione di un sistema di WPL:

*Il wpl-learning environment architect*, che realizza studi teorici ed empirici per identificare le condizioni per pedagogiche ed organizzative alle quali viene massimizzato l'apprendimento spontaneo nel processo lavorativo ed idea, sviluppa e sperimenta metodi e strumenti coerenti con le condizioni di lavoro ed apprendimento.

*Il wpl-facilitator*, il cui compito è di creare un ambiente favorevole allo sviluppo di attività di wpl. Per conseguire questo obiettivo deve attivare e far crescere un atteggiamento politico e sociale verso l'apprendimento che si realizza nel processo lavorativo, promuove leggi per il finanziamento di attività di wpl, promuove studi e ricerche pedagogiche e di organizzazione del lavoro per lo sviluppo dell'efficacia del wpl.

*Il wpl-tutor* che facilita l'apprendimento che si sviluppa nel processo di lavoro implementando strategie ed utilizzando metodi e strumenti sviluppati del wpl-architect, supporta le persone che apprendono e ne valuta le competenze acquisite.

Esplorando il ruolo del wpl-tutor , definiamo la sua missione come *massimizzare le risorse per l'apprendimento presenti nel processo lavorativo*, ed i suoi compiti sono:

- l'identificazione delle opportunità di apprendimento presenti nel processo di lavoro in termini di contenuto delle attività lavorative da eseguire, modalità di esecuzione delle stesse, attività integrative da svolgere rinforzare ed estendere l'apprendimento collegato all'esecuzione delle attività lavorative intervenendo, quando necessario, anche nelle modalità in cui il lavoro è organizzato ed eseguito,
- l'identificazione delle conoscenze formalizzate di cui favorire l'apprendimento e delle modalità di gestione del processo stesso.

La sua azione ha i seguenti obiettivi:

- analizzare i modi in cui sono organizzate le attività lavorative per identificare le possibili risorse per apprendere (la struttura delle attività, la presenza di spazi di attività, le modalità di circolazione di competenze, i percorsi di accesso alle attività, la trasparenza e visibilità delle tecnologie, le diverse forme dell'attività);
- identificare le attività lavorative a più elevato contenuto d'apprendimento e farle svolgere;
- organizzare le attività di lavoro ed apprendimento in modo da lasciar partecipare alle attività anche i membri meno esperti e di farli partecipare direttamente ad attività reali, non ad un loro succedaneo;
- assistere chi deve apprendere, tramite supporto e controllo, attraverso un intervento che progressivamente si riduce mantenendo, cioè, costante il compito ma semplificando il ruolo giocato dal soggetto;
- dare accesso a informazioni, connessioni ed opportunità, persone, luoghi, strumenti ed attività necessari a diventare "partecipanti" non periferici di quella comunità.

Esplorate le tematiche operative che caratterizzano un sistema di apprendimento nel processo di lavoro, pare opportuno comprendere le dinamiche che presiedono l'apprendimento stesso.

La principale categoria esplicativa dell'apprendimento nel processo di lavoro è l'esperienza (Fischer, 2000). A questa ne vanno collegate altre, quali la competenza professionale (Le Boterf), l'apprendimento situato (Lave), la conoscenza "personale" e "tacita" (Polanyi), l'apprendimento riflessivo (Kolb).

La conoscenza implicata nei processi di lavoro è molto spesso una conoscenza esperienziale: la conoscenza delle cose, del perché delle cose e del funzionamento (o non funzionamento) delle cose non sta solo nella conoscenza formalizzata del dominio di riferimento (teorie, regole ...) ma anche nel sapere tacito o inespresso che si sviluppa nell'attività con quelle cose e nel fare esperienza in situazioni in cui le cose accadono. La competenza relativamente al processo lavorativo non può essere ricavata semplicemente dalla scienza corrispondente (Fischer 2000).

In un contesto di prestazione, anche professionale, ciò che conta non è tanto il processo di apprendimento in sé o la sua verbalizzazione, quanto piuttosto il superamento pratico di un compito in cui in parte entrano in gioco gli effetti taciti, spesso inconsapevoli dell'apprendimento. Ciò che è rilevante non è la conoscenza in sé, quanto la mobilitazione e la finalizzazione della stessa (conoscenza concettuale, knowledge-in-action, vedi scheda "obiettivi dell'apprendimento e tassonomia delle conoscenze), lo sviluppo degli schemi di pensiero e d'azione.

Se la “conoscenza ingegneristica” non basta da sola a spiegare la prestazione esperta e l’esperienza è la categoria esplicativa maggiormente utile, che ruolo ricopre l’esperienza per l’apprendimento nel processo lavorativo? L’importanza dell’esperienza va vista in una duplice prospettiva: *come avere-esperienza* (la base di esperienze da cui si attinge lavorando) e *come fare-esperienza*, cioè il processo di formazione dell’esperienza stessa (Fischer, 2000).

Quando si parla di conoscenza empirica si intende che la persona in questione ha fatto delle esperienze che ora, nell’esecuzione di un incarico lavorativo, gli sono d’aiuto. L’esperienza corrisponde, quindi, al ricordo dell’idea oggetto dell’esperienza.

Secondo il concetto di esperienza qui presupposto (cfr. Fischer 1995, 1996) il confronto pratico con il mondo esterno è costitutivo per la formazione di esperienza. L’esperienza non è però il semplice prodotto di scarto dell’azione pratica, ma presuppone invece un’attività stabile e organizzatrice dell’individuo.

Con ciò si dimostra che il fare-esperienza è legato al vivere personalmente una cosa e comprende un momento soggettivo. La conoscenza sviluppata attraverso l’esperienza non va vista necessariamente in contrapposizione alla conoscenza oggettivata, bensì piuttosto come una sorta di rapporto dialogico nell’accumulo e nell’integrazione di esperienze (Müller 1991; Fischer/ Müller 1992; Waibel/Wehner 1994).

L’esperienza rende possibile un’appropriata e necessaria contestualizzazione e correlazione della conoscenza stessa alla situazione della conoscenza, ed è questo che caratterizza l’agire degli esperti (Lave/Wenger 1991).

Va tenuto, però, presente che ci sono delle situazioni di cui non si può avere esperienza; per queste situazioni può venire in aiuto la conoscenza scolastica che, in un contesto professionale, viene trasformata in una competenza rilevante ai fini della professione proprio attraverso l’esperienza: in questa prospettiva il lavoro viene usato anche come luogo di arricchimento dell’apprendimento attraverso il mediatore rappresentato dall’esperienza.

L’esperienza lavorativa non porta automaticamente e senza presupposti ad un’azione lavorativa competente, in quanto nella stessa sono presenti tanto delle nozioni teoriche (benché talvolta rudimentali) che delle regole che è possibile verbalizzare e generalizzare ed anche la conoscenza implicita (tacit knowledge).

La conoscenza professionale si connota, quindi, come una forma di conoscenza ampia, non limitata al compito o al processo presidiato, ma è una forma di conoscenza legata al contesto, alla situazione specifica del ciclo produttivo; è una forma di conoscenza legata al come le diverse dimensioni del lavoro sono collegate tra di loro in uno specifico contesto di lavoro. In questa prospettiva, la conoscenza professionale del processo di lavoro non è più una conoscenza secondaria, derivata dal sapere scientifico (accademico) per riduzione didattica, ma possiede una qualità autonoma. E’ una forma di conoscenza che trasmette la connessione tra i modelli concettuali dell’organizzazione del lavoro e del mondo aziendale, tra i manufatti costruiti su base ingegneristica e le loro effettive peculiarità nel processo produttivo<sup>3</sup>.

Per padroneggiare una situazione professionale è, perciò, necessaria la "percezione del contesto" (Fleig/Schneider 1995, p. 8), ossia la "comprensione del contesto" (Laur-Ernst 1990, p. 14) che è determinata da:

- il meccanismo di funzionamento dell’azienda, in cui sono inclusi il processo lavorativo e quello tecnico;

---

<sup>3</sup> Work Process Knowledge Nicholas Charles Boreham, Martin Fischer Psychology Press, 2002 - 244  
[http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/3033\\_EN.PDF](http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/3033_EN.PDF)

- le qualità specifiche dei materiali, degli impianti e delle apparecchiature utilizzate nell'azienda;
- le peculiarità interne presenti nel carattere stesso del processo meccanico, energetico e chimico;
- le conseguenze concrete che si possono verificare a seguito di determinate azioni.

L'apprendimento che spesso si sviluppa al di fuori del ciclo lavorativo è poco orientato al lavoro stesso, cioè segue principi e leggi astratte, ordinati secondo un sistema scientifico, che devono essere trasformati dalla persona che apprende in conoscenze e competenze rilevanti per il lavoro attraverso un consistente sforzo cognitivo. A questo proposito, Fischer (2000) introduce il concetto di "conoscenza del processo di lavoro" come obiettivo dell'azione congiunta tra organizzazione formativa e situazione lavorativa per favorire la riconciliazione di apprendimento teorico ed azione pratica.

Wehner et al. (1996; p. 83) ma anche Lave/Wenger (1991; p. 94) descrivono la "competenza" professionale come un concetto relazionale: la maestria professionale non è presente solo nella competenza della persona, ma anche nella comunità pratica di cui l'operatore fa parte.

Una prima sintesi potrebbe essere che l'apprendimento nel processo può avvenire anche spontaneamente, ma che questo potrebbe riguardare nella maggior parte di casi, l'addestramento allo svolgimento di azioni routinarie e su compiti limitati e con limitata, o improbabile, capacità di transfer in situazioni differenti. L'apprendimento a far fronte a malfunzionamenti e/o alla gestione di situazioni critiche e non routinarie, implica la possibilità di fare esperienza autentica del contesto e del processo di lavoro in tutte le sue dimensioni rilevanti, perché la "maestria" professionale, la "competenza" non è un attributo individuale, ma della comunità nel suo insieme (Le Boterf: non si è competenti da soli, ma in relazione con gli altri).

Potendo tentare una seconda sintesi, la tematica dell'apprendimento nel processo di lavoro si focalizza:

- nella definizione di cosa si debba intendere, nel contesto attuale, per "apprendimento",
- nella comprensione dei meccanismi dell'apprendimento considerando i differenti "luoghi" in cui essi si sviluppa,
- nella creazione delle condizioni per le quali si possa apprendere in azienda attraverso "compiti di apprendimento",
- nell'attivazione di funzioni di attivazione e supporto dell'apprendimento nel contesto lavorativo

Un significativo contributo alla questione ci viene offerto da una recente ricerca<sup>4</sup> nella quale viene investigata la questione della configurazione del lavoro orientata all'apprendimento; questo lavoro (svolto attraverso l'analisi della letteratura e rilevazioni sul campo) ha messo in evidenza quali sono i fattori critici dell'organizzazione del lavoro che facilitano oppure ostacolano l'apprendimento nel processo di lavoro.

La configurazione del lavoro orientata all'apprendimento dovrebbe prevedere:

- l'esecuzione di compiti fatti di singole attività interconnesse nel senso di un integralità (programmazione, esecuzione, controllo) e orientati ad un progetto;
- l'esecuzione di attività autogestite con diverse possibilità di agire in modo competente;
- l'esecuzione di attività che deve richiedere processi intellettuali e prevedere il presidio di ambiti di responsabilità;
- la possibilità di comunicare con e attraverso colleghi/colleghe e preposti;
- la possibilità di riflessione.

Il processo lavorativo per essere luogo anche di apprendimento dovrebbe:

- consentire al singolo operatore dei margini d'azione rispetto a tempi, procedure, pianificazione;
- dare la possibilità di autocontrollo e correzione;

---

<sup>4</sup> AFI/IPL

- mettere a disposizione mezzi di lavoro adeguati;
- rendere possibile l'accesso al sapere;
- consentire l'esercizio di controllo sul processo e sul prodotto.

Un contesto di lavoro che facilita l'apprendimento dovrebbe prendere in considerazione anche questi fattori di qualità. Le attività da svolgere dovrebbero:

- essere variate e con elementi di pianificazione, svolgimento e controllo: gli errori sono motivi per miglioramenti continui;
- contenere una problematica: l'autocontrollo dovrebbe poter intervenire prima del controllo di terzi;
- prevedere l'estensione dell'autonomia: lavoro è pensiero e curiosità;
- favorire la responsabilizzazione: le esperienze vengono riflettute e elaborate,
- attribuire fiducia anticipata;
- consentire la partecipazione alle decisioni: esiste un tempo per imparare;
- prevedere una configurazione del lavoro e dei processi che favorisca il management del sapere con accesso semplice;
- promuovere ed incentivare le iniziative individuali anche attraverso la costituzione di team eterogeni
- attribuire fiducia anticipata.

La tematica dell'apprendimento nel processo di lavoro e del lavoro come risorsa, e non solo luogo, per l'apprendimento è alquanto complessa.

Pastore (2012, pp. 14, 15) identifica gli aspetti più rilevanti dello scenario che si apre se si vuole prendere in considerazione il connubio tra apprendimento e lavoro (ma, a parere di chi scrive, anche a proposito dell'apprendimento continuo tout court);

- la riduzione del ruolo dell'insegnante;
- la centralità riconosciuta al soggetto che apprende;
- l'enfasi posta sugli aspetti della negoziazione e della partecipazione;
- l'attenzione alle impostazioni metodologiche;
- il ridimensionamento del peso attribuito ai contenuti da apprendere.

Sono, tutti, aspetti che delineano concetti e pratiche che si distaccano significativamente dalle modalità consolidate di intendere lo sviluppo della conoscenza di una persona adulta.

Per avere un aggiornamento sulle questioni che, rispetto al rapporto apprendimento e lavoro, si stanno ponendo ricercatori e pratici, è stata compiuta un'analisi<sup>5</sup> degli ultimi 15 anni dei lavori pubblicati su un'importante rivista scientifica internazionale, il Journal of Workplace Learning<sup>6</sup>. Le tematiche trattate nei contributi analizzati evidenziano come al centro degli interessi degli studiosi ci sia la questione della dimensione sistemica e situata dei processi di apprendimento che si generano in contesti di lavoro: la comunità che apprende, l'apprendimento organizzativo oltre quello individuale, la comunità di pratica.

Altro focus dei lavori riguarda la specificità delle dinamiche che caratterizzano il lavoro come contesto e risorse d'apprendimento: la sua dimensione incidentale, l'esperienza, la riflessione. Su tutti, l'utilizzo delle "nuove" tecnologie a supporto della costruzione di conoscenza.

---

<sup>5</sup> La ricerca è stata condotta da Marco Perini che ha analizzato gli abstract di quasi 300 numeri della rivista

<sup>6</sup> <http://www.emeraldinsight.com/products/journals/journals.htm?id=jwl>



Questi i temi considerati, in ordine dalla più frequente alla meno frequente:

- ICT / e-learning / nuove tecnologie;
- Comunicazione / interazione / network;
- Organizzazione dell'apprendimento;
- Rapporto tra WPL e contesto di apprendimento;
- Knowledge management;
- Sviluppo di competenze;
- Informal - incidental learning;
- Apprendistato / tirocinio;
- Comunità di pratica;
- Transfer della conoscenza;
- Riflessione;
- Gestione delle risorse umane;
- Valutazione;
- Valorizzazione dell' esperienza;
- Socializzazione;
- Autoefficacia;
- Mentoring / coaching;
- Leadership.

Il tema delle tecnologie è spesso presente all'interno delle ricerche (è quello più frequente), ma sembra avere avuto un forte calo di interesse negli ultimi anni. Questo potrebbe essere dovuto al fatto che dopo un boom iniziale, l'e-learning e le nuove tecnologie hanno preso a far parte della consuetudine lavorativa di molte persone e sono passate dall'essere "oggetto di curiosità" da parte dei ricercatori ad essere considerate strumenti lavoro e di apprendimento consuetudinari.

Molti degli studi presi in esame si concentra anche su temi che vanno oltre il processo di apprendimento individuale, come la comunicazione, il rapporto tra processo e contesto, la gestione dell'apprendimento a livello organizzativo. Ad emergere con forza tra questi sembra essere in particolare il concetto di rete (network) intesa come l'intreccio di relazioni, interazioni, connessioni presenti in un contesto organizzativo all'interno del quale si instaura un processo di apprendimento.

Dall'analisi degli studi è emerso anche un altro fattore interessante: quasi la metà delle ricerche si focalizza sull'apprendimento individuale. Le altre sono invece centrate sull'apprendimento organizzativo, sull'apprendimento di gruppo e in modo particolare sulle dinamiche trasversali del processo di apprendimento. I contributi facenti parte di quest'ultimo gruppo non si limitano a studiare il processo di apprendimento rispetto ad una singola dimensione (individuale, gruppale, organizzativa), ma si pongono in un'ottica sistemica al fine di mettere in luce i rapporti esistenti tra i diversi tipi di apprendimento all'interno delle organizzazioni, per cercare di capire su quali dimensioni agire per ottenere un cambiamento e/o uno sviluppo organizzativo.

### **Ambiti di applicazione**

La concettualizzazione dell'apprendimento nel processo di lavoro e del lavoro come contesto e risorsa di apprendimento è rilevante praticamente in ogni contesto potendo essere utilizzata per cogliere le opportunità di apprendimento presenti ovunque le persone svolgano attività professionale. Facendo ricorso ad opportune tecniche operative per la messa a punto di compiti di lavoro ed apprendimento, per condivisione della conoscenza, per sostenere la riflessione.

Nello scenario italiano attuale, le applicazioni del WPL sembrano particolarmente significative nell'ambito dell'apprendistato che la nuova normativa recentemente varata<sup>7</sup> allarga in modo consistente la potenziale utenza assegnando all'impresa un importante compito formativo e di sviluppo e di certificazione di competenza professionale. Lo sviluppo di processi di apprendimento reali e significativi nei percorsi di apprendistato implica un efficace presidio delle interazioni tra lavoro ed apprendimento perché quest'ultimo si sviluppa in modo limitato per qualità e quantità se lasciato ad uno sviluppo spontaneo.

### **Autori più significativi e riferimenti bibliografici**

A prescindere dagli studiosi che hanno approfondito le tematiche di base, come l'utilizzo della riflessione, il ruolo dell'esperienza, la costruzione (sociale) di conoscenza, il ruolo delle attività, l'apprendimento negli adulti ed il life long learning, l'apprendimento naturale, incidentale, informale, distribuito ..., possiamo citare come persone che hanno estesamente studiato e riflettuto sulla specificità del rapporto tra apprendimento e lavoro: Ronald Barnett, Stephen Billett, Nicholas Boreham, David Boud e Martin Fisher.

Barnett, R (1999), *Learning to Work and Working to Learn*, in Boud, D, Garrick J (eds), *Understanding Learning at work*, Sage, London

Billet, S., Harties C., Etelapelto, A. (2008) (eds), *Emerging Perspectives of learning through work*, Sense Publishing, Rotterdam

Billet, S. (2010), *Learning through Practice*, Springer, Dordrecht

Boud, D., Garrick J. (1999), *Understanding Learning at work*, Routledge, London

Fischer, M. (1995), Jungeblut, R.; Römmermann, E. *Jede Maschine hat ihre eigenen, Marotten*, Bremen.

Fischer, M. (1995 b), *Technikverständnis von Facharbeitern im Spannungsfeld von beruflicher Bildung und*

*Arbeitserfahrung. Untersucht anhand einer Erprobung rechnergestützter Arbeitsplanungs- und -steuerungssysteme. Schriftenreihe Berufliche Bildung - Wandel von Arbeit und Technik. Donat*

*Verlag, Bremen*

Fischer, M. (1996), Überlegungen zu einem arbeitspädagogischen und -psychologischen Erfahrungsbegriff. In: *ZBW - Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 3. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1996, S. 227-244.*

Fischer, M. (2000), *Apprendere nel processo lavorativo: forme e contenuti dell'apprendimento. Documento interno, progetto Work Process Learning, Provincia Autonoma di Bolzano, 1998 - 2000*

Fischer M, Boreham N, Nyhan B, (2004) (eds) *European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge*, Cedefop Reference Series; 56. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Lave, J./Wenger, E. (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press,

---

<sup>7 7</sup> D.Lgs. n. 167/2011

Polanyi, M.: The Tacit Dimension. New York, 1966

Waibel, M. and Wehner, Th. (1994). Über den Dialog zwischen Wissen und Erfahrung in der betrieblichen Lebenswelt. Teil I: Kognitive Umstrukturierung der planerischen Vorgaben zur Bewältigung des Fertigungsalltags. Harburger Beiträge zur Psychologie und Soziologie der Arbeit. Hamburg-Harburg (TU).

Wehner, T., Clases, C., Endres, E.(1996): Situiertes Lernen und kooperatives Handeln in Praxisgemeinschaften. In: E. Endres/ T. Wehner (Hg.): Zwischenbetriebliche Kooperation. Die Gestaltung von Lieferbeziehungen. Weinheim: Beltz-Verlag,