

L'educazione incorporata nel lavoro

Paolo Federighi

1. *Premessa*

Le conoscenze e le valenze educative che sono generate nel momento in cui si lavora sono l'oggetto di questo saggio. In particolare, l'attenzione è rivolta al modo in cui, mentre si lavora, i processi di acquisizione/produzione di conoscenze e comportamenti hanno luogo e, soprattutto, come sia possibile gestire intenzionalmente i percorsi relativi tanto da parte del soggetto impegnato in attività produttive, come da parte dell'impresa responsabile della creazione del contesto lavorativo. Lo scopo è di comprendere come ridurre gli spazi di imprevedibilità dell'educazione informale e come accrescere la possibilità di porre nelle diverse attività produttive fattori educativi che producano specifici processi di crescita personale e professionale in chi lavora.

La nostra attenzione non è rivolta, quindi, alla formazione sul lavoro *tout-court*, né ai processi di apprendimento che si sviluppano per il fatto stesso di essere parte di una organizzazione – l'educazione informale-. Nel quadro di questo contesto, cercheremo di analizzare fondamenti e prospettive che rendono possibile la gestione intenzionale a fini educativi di aspetti e momenti dell'attività produttiva di chi lavora. Questo dovrebbe consentire di inserire la progettualità educativa nello svolgimento del lavoro. L'ipotesi è che si possa anche lavorare su obiettivi formativi raggiungibili attraverso il lavoro e non solo attraverso la formazione.

Si tratta di una riflessione che si colloca in un contesto di studi e ricerche che oggi è alimentato – sullo specifico terreno dell'educazione informale nei luoghi di lavoro – da programmi di ricerca educativa specializzati e arricchiti – anche a livello universitario – da decenni di lavoro (dal Center for work and learning della Northeastern University di Boston, al Department of Psychology and Educational Studies dell'Università di Roskilde, dal MIL Institute di Lund, al Teaching and Learning Research Institute, all'Ashridge Business School, alla London Business School, all'IMI, all'IMEDE (poi IMD), all'INSEAD, alle reti specializzate di ricercatori, ai lavori promossi da varie organizzazioni internazionali (ILO, Ocde, World Bank), ai contributi dei Ministeri di alcuni Stati (si veda in proposito la ricchezza di studi e strumenti contenuti del sito www.work-basedlearning.org dell'US Department of Education, così come quanto prodotto nel quadro delle politiche del

Department for Education and Skills del Regno Unito e, in particolare, della *Skills for Life Strategy*).

Le fonti di questo studio sono – a parte due eccezioni – circoscritte alla letteratura in lingua inglese.

2. *I luoghi di lavoro come luoghi di formazione*

Il luogo di lavoro è una sede di formazione complessa in quanto l'apprendimento di valori, compiti e comportamenti è un imperativo per gli addetti, costituendo la base delle loro performance e perché apprendimenti e formazione hanno senso in quanto fattore di realizzazione del business aziendale e allo stesso tempo di crescita professionale e personale di chi lavora.

Da un lato le politiche formative aziendali sono necessariamente connesse – in forma diretta o indiretta – alla realizzazione dei piani di impresa. Ed è in questo senso che la domanda formativa espressa dalle aziende deve essere considerata come «a derived demand, one that emanates from the business need to change either the technology or the organisation itself» (Fuller, 2002:38).

Tali politiche però vanno ad agire su un soggetto che ha una propria traiettoria di vita personale e professionale (passata, presente e futura) e che in funzione di questo reinterpreta il senso delle occasioni formative presenti nel lavoro.

Il processo di attribuzione di senso, in parte, dipende dalla collocazione dei singoli lavoratori nelle diverse fasi del loro life cycle professionale in ragione:

- delle diverse età o fasi della vita e del processo di crescita e invecchiamento dei lavoratori
- delle diverse posizioni e condizioni che possono caratterizzare i diversi momenti o stadi della vita attiva, derivanti dalle traiettorie individuali e collettive che interessano l'individuo.

Il processo di attribuzione di senso dipende anche dalla capacità del soggetto di perseguire i propri motivi di sviluppo e di esercitare una funzione di controllo e valutazione sulla coerenza dei percorsi formativi aziendali rispetto alle proprie aspirazioni. «Workers are both part of and separate from their workplace community: they have prior experience, together with lives and identities that far extend beyond it. Analysis of data from the multiple projects suggests several overlapping and inter-linked ways in which biography is relevant to learning at work» (Evans, Kersh, 2006:1).

Gli eventi formativi che hanno luogo in azienda coprono l'insieme delle tipologie fondamentali di offerta educativa (formale, non formale, incidentale, informale). Tuttavia, i processi formativi fondamentali e di gran lunga prevalenti hanno carattere informale e incidentale: due tipi di evento educativo che si caratterizzano proprio per il fatto che operano incorporando la formazione nel normale svolgimento dell'attività lavorativa. Dal punto di vista andragogico, è da questo tipo di eventi che dipendono contenuti e qualità dell'apprendimento attraverso il lavoro.

3. Alcune definizioni preliminari

L'insieme delle ricerche condotte in materia di educazione informale nei luoghi di lavoro, volti a studiare l'apprendimento come parte integrante del processo lavorativo, ci consente di precisare il senso – condiviso – di alcuni concetti chiave utilizzati in questo saggio.

Come sostiene anche Garrick, nel suo *Informal Learning in the Workplace: unmasking human resource development* (1998:15), un gran numero di definizioni contemporanee di 'informal learning' sono ispirate a Dewey ed alla sua visione del rapporto tra esperienza ed educazione, laddove l'esperienza è considerata come potenzialmente diseducativa, ovvero capace di influenzare «the formation of aptitudes of desire and purpose» (Dewey, 1938: 40).

L'informal learning viene definito da Marsick e Watkins (1997) come un processo di apprendimento che ha luogo nell'esperienza quotidiana, spesso inconsapevolmente ed aggiungono che «not only is informal learning unique to the individual, but control of learning rests primarily in the hands of the learner». Stamps aggiunge che nell'informal learning «the learning process is neither determined nor designed by the organization, regardless of the formality [or] informality of the goals and objectives toward which the learning is directed.» (Stamps, 1998: 32).

Passando alle definizioni di Informal learning nel luogo di lavoro, per Garrick «is constituted through and by embedded and discursive influences» (Garrick, 1998:13) e, quindi, ne sottolinea la dimensione non strutturata, senza però escludere quella intenzionale. Al contrario Billett (1999) sostiene che il workplace learning costituisce una attività strutturata in quanto le sue caratteristiche sono determinate dagli obiettivi e dalle attività dell'organizzazione. L'opportunità di spostare l'attenzione sul carattere strutturato del workplace learning piuttosto che sulle sue caratteristiche formali/informali è sostenuto anche da altri autori secondo i quali «an approach which investigates issues relating to what is hidden, what is explicit and what is contested about learning at work is preferable to one preoccupied with identifying formal and informal attributes of learning» (Fuller, 2003:12).

Marsick and Watkins (1990) identificano l'informal learning con la formazione intenzionale a carattere informale (che include attività del tipo self-directed learning e coaching) ed adottano la categoria dell'«incidental learning»: «informal learning can be deliberately encouraged by an organization or it can take place despite an environment not highly conducive to learning. Incidental learning, on the other hand, almost always takes place although people are not always conscious of it» (Marsick and Watkins, 1990: 12). Eraut distingue tra tre livelli di intenzionalità ed introduce – riferendosi a Reber (1993), Tough (1971) e Dewey (1933) -una distinzione tra *Implicit learning* inteso come 'the acquisition of knowledge independently of conscious attempts to learn and in the absence of explicit knowledge about what was learned, 'reactive or opportunistic learning that is near-spontaneous and deliberative learning that is more considered. I use the term 'reactive learning' because,

although it is intentional, it occurs in the middle of the action, when there is little time to think. In contrast, *deliberative learning* includes both 'deliberate' learning (Tough, 1971), where there is a definite learning goal and time is set aside for acquiring new knowledge, and engagement in deliberative activities such as planning and problem solving, for which there is a clear work-based goal with learning as a probable by-product» (Eraut, 2004: 250).

Il quadro delle definizioni appena presentato ha necessariamente carattere sintetico. Un esame più approfondito richiederebbe l'analisi delle relazioni con altri concetti correlati come, ad esempio, il lavoro svolto da Coombs sulle categorie del formal, informal, e non formal learning (Coombs and Ahmed, 1974), l'*experiential learning* (Kolb, 1984), il *self-directed learning* (Knowles, 1950, Candy, 1991), l'*action learning* come variante dell'*experiential learning* (Revens, 1982), poi evoluto in *action reflection learning* (Marsick, 2002), l'*action science* (Argyris and Schön, 1974, 1978) e la *reflection in action* (Schön, 1983), *critical reflection* e *transformative learning* (Mezirow, 1991), *tacit knowing* (Polanyi, 1962, 1966, 1967; Nonaka and Takeuchi, 1995), *situated cognition* (Scribner, 1986; Lave and Wenger, 1991), e le *communities of practice* (Wenger, 1998).

L'insieme di queste definizioni fornisce concetti fondamentali per l'azione educativa. Rimane però non ben precisato il confine tra l'apprendimento del soggetto e la concreta azione educativa posta in essere dall'impresa, dai formatori o dal soggetto stesso. Per questo, cerchiamo ora di analizzare le concrete condizioni in cui si svolge l'*informal learning* all'interno di una impresa.

4. *Le azioni educative a carattere informale*

Una definizione

Guardare alle azioni educative significa concentrare l'attenzione sulle funzioni educative dei fattori di contesto direttamente e indirettamente generatori di processi di apprendimento. Per riprendere la analisi di Eraut (2004:269), significa concentrarsi sui fattori di contesto e non sui fattori che riguardano direttamente l'apprendimento. Tra questi ultimi Eraut include la fiducia e l'impegno, il feedback ed il supporto, la sfida ed il valore del lavoro svolto. Mentre i fattori di contesto sono individuati nei seguenti: l'allocazione e la strutturazione del lavoro, le relazioni con i colleghi di lavoro, le attese connesse al ruolo di ciascuna persona, le performance ed i progressi. Questa sintetica tassonomia è stata meglio sviluppata nel rapporto di una ricerca dell'Istituto Huber (2002) che ha il pregio di definire le concrete azioni, includendo anche le relazioni con clienti e fornitori e introducendo una variabile trasversale: il *business cycle*. Il rapporto propone la seguente classificazione:

- formazione incorporata nel lavoro routinario quotidiano
- lavoro in team svolto sia per affrontare nuove sfide che per risolvere quelle immediate (miglioramento della qualità, ad esempio)
- relazioni che si stabiliscono attraverso la *value chain* con i fornitori e con i clienti

Si tratta di pratiche che fanno parte della vita quotidiana dell'impresa, ma il cui peso ed i cui contenuti variano a seconda delle fasi del business cycle che vedono l'impresa impegnata nella ricerca di condizioni che sviluppino i processi per aumentare sinergia ed efficienza o nelle sfide dell'innovazione.

Le azioni educative intenzionali e non incorporate nel lavoro routinario quotidiano – così come gli altri tipi di azione educativa – possono essere identificate attraverso l'analisi delle regole esplicite/implicite che vigono nel contesto lavorativo e che sono espresse attraverso strumenti formali (piani, regolamenti, progetti, etc.) o che, comunque sono attuate per tacita convenzione e fanno parte della cultura aziendale (le relazioni di genere o la gestione delle diversità – soprattutto dove le differenze sono più marcate – non sono mai rese esplicite).

Anche il rapporto citato conferma come ciascuna azienda disponga di propri dispositivi che regolano e accompagnano quelle che noi definiamo azioni educative: «They also use protocols, diagnostic tools, and organization development interventions to build infrastructure for learning through work. When companies make sure that the right people meet at predictable times in the business cycle, they put a structure in place that supports getting and using new ideas. People take advantage of learning opportunities created by processes such as goal alignment and planning across levels, mid-year reviews and budget planning, top management meetings and standing committees. Companies also use management retreats to build commitment to change and to create environments of trust where people can connect more easily than back on the job» (Huber,2002:8).

Il dispositivo formativo aziendale

L'insieme delle misure adottate da un'impresa e delle regole di comportamento esplicite od implicite che vigono al suo interno va a costituire quello che chiamiamo il dispositivo formativo aziendale. Si tratta di regole che si sono accumulate nel corso degli anni, passibili di continue modificazioni, ma solo in ragione di processi cogenti. In ogni azienda, di qualunque tipo e dimensione essa sia, esiste un «dispositivo formativo aziendale» (DFA), ovvero un insieme di norme -formalizzate e non – che determinano le modalità di accesso e di esercizio e sviluppo dei saperi professionali e individuali. Il DFA non si esaurisce nell'azione degli Uffici del personale e delle Sezioni formazione continua -laddove esistano-. Il DFA è riconoscibile nell'insieme delle relazioni che si stabiliscono tra le diverse componenti presenti in una impresa. Esso implica, innanzitutto, una capacità di riconoscimento di quanto oggi appare come naturale, ma che è in realtà il prodotto di un lento processo di sedimentazione di modi di operare, di criteri di funzionamento definiti nel corso degli anni, se non dei secoli per le imprese artigiane. Si tratta di riconoscere le caratteristiche apparentemente naturali dell'attuale modello di funzionamento e di valutarle per i loro effetti sulla formazione degli addetti.

A partire dal contributo di Bernstein (1990) – colui che per primo ha proposto l'idea di «dispositivo pedagogico»-, potremmo affermare che l'impresa

per non essere condannata alla semplice riproduzione dell'esistente (del proprio modello) deve affidarsi all'azione di precisi soggetti storici che intervengano sui processi organizzativi e produttivi. La vita e lo sviluppo dell'organizzazione è accompagnato, guidato, da una serie di regole che regola le relazioni tra i diversi attori operanti al suo interno, tra loro e l'esterno, incluse le relazioni con il prodotto e con i risultati economici.

L'intera organizzazione aziendale è coinvolta nella gestione del dispositivo, ovviamente con ruoli diversi a seconda delle componenti del dispositivo da presidiare.

Le componenti di base di un DFA possono essere ridotte a tre:

- Le regole distributive
- Le regole di contestualizzazione
- Le regole valutative.

Le regole distributive sono quelle che determinano a chi spetta cosa. Esse hanno funzioni escludenti o inclusive e permettono ai diversi tipi di addetti di entrare in possesso di informazioni e conoscenze (la dimensione distributiva). In base a queste regole si determina chi ha il potere di pensare l'impensabile, ovvero di introdurre in azienda innovazioni di ogni tipo (di prodotto, di processo, organizzative, commerciali). Si tratta di funzioni che hanno una rilevanza immediata, sia per l'accesso all'informazione che per la possibilità di trasformazione del luogo di lavoro. In altri termini, non si tratta di occuparsi solamente delle informazioni o dei corsi distribuiti, ma di concentrare l'attenzione sul dispositivo che regola la distribuzione dei saperi professionali e non, poiché attribuiamo ad esso un potere di determinazione sui processi formativi sia degli addetti che del futuro e della qualità della stessa impresa. Le figure che presidiano queste funzioni sono l'insieme dei leader e dei capi impegnati nei diversi settori dell'azienda, che, seppur in diversa misura e con diverse responsabilità, esercitano poteri distributivi. Anche per questo sono loro i principali attori dello sviluppo (o meno) della cultura della sicurezza all'interno di un'impresa.

Le regole di ricontestualizzazione sono legate al fatto che il processo di acquisizione di conoscenze, competenze, saperi sempre viene innestato su un discorso regolativo che lo domina, lo ricontestualizza all'interno di un ordine, di relazioni e identità prestabilite. In questo senso, «le regole che regolano la trasmissione di una competenza, le regole interne mediante le quali una competenza è ordinata per poter essere trasmessa, non sono una funzione di questa logica di trasmissione, ma qualche cosa essenzialmente creata per l'ordine morale, per il discorso regolativo»(Bernstein, 1990:108).

La distinzione tra discorso *istruzionale*, più connesso ai temi ed agli oggetti che supportano la formazione in impresa e discorso *regolativo* – l'ordine morale – aiuta a meglio definire le componenti della funzione formativa di un'impresa. La loro adozione consente una più chiara distinzione tra *argomenti* oggetto della relazione formativa e *contenuti* educativi che si sviluppano nell'interazione fra gli elementi in campo (soggetti e impresa). La funzione

educativa dell'impresa non si esplica tanto per il tipo di attività formative promosse (formali o attraverso l'affiancamento), ma per le caratteristiche delle relazioni educative che si stabiliscono fra i diversi elementi in campo. Nell'impresa, ciò corrisponde a riconoscere la necessità di gestione intenzionale, di porre sotto controllo i modi in cui essa entra in relazione con i diversi problemi dell'addetto, quali privilegia, che ruolo gli attribuisce nella loro definizione, quali comportamenti vengono pretesi perché si possa produrre, etc..

Le regole valutative sono identificabili con i principi che regolano la pratica del lavoro, i suoi codici e le sue modalità. Esse svolgono due funzioni fondamentali: costruiscono il «testo» che deve essere trasmesso, ovvero le competenze professionali di ciascuna figura, inseriscono questo «testo» nel tempo e nello spazio. Rispetto all'asse temporale, essa determina età professionale e tipi di acquisizioni corrispondenti, ad es., al nuovo assunto dopo un anno. Rispetto all'asse spaziale, esse collocano il processo formativo all'interno dell'azienda e, più in particolare, trasformano uno spazio fisico – le diverse aree dell'impresa: l'ufficio, lo spogliatoio, la mensa, il posto di lavoro, etc. – in luogo formativo. Infine, la pratica provvede a mettere a punto le relazioni educative, realizza le condizioni di acquisizione e valuta il complesso del processo.

Le reti di apprendimento dinamico

Le azioni educative che si realizzano attraverso il lavoro in team svolto sia per affrontare nuove sfide che per risolvere quelle immediate e attraverso le relazioni che si stabiliscono attraverso la value chain con i fornitori e con i clienti possono essere lette attraverso l'analisi delle reti di relazioni che l'impresa crea, favorisce e consente. Tali reti costituiscono la modalità attraverso cui produttori, fornitori e clienti si educano reciprocamente. Il networking, così come la gestione quotidiana delle relazioni costituisce fonte di apprendimenti reciproci difficili da classificare in termini di importanza: il lavoro in team, la cooperazione con i fornitori, la partecipazione dei clienti interni ed esterni al miglioramento della qualità dei prodotti e dei servizi.

Come dicevamo, vi sono alcuni momenti del business cycle in cui la funzione delle reti viene esaltata. Quello delle sfide dell'innovazione organizzativa, di mercato, di processo e di prodotto è sicuramente il momento in cui la funzione delle reti viene utilizzata al massimo.

Tali sfide attivano due tipi di pratiche formative connesse all'*external innovation* (in cui agenti esterni svolgono il ruolo di portatori di uno dei tipi di innovazione ricordati) ed all'*internal innovation* (i processi di innovazione che si sviluppano all'interno di ogni organizzazione, attraverso la gestione del miglioramento della qualità dei servizi e dei beni prodotti). Si tratta di processi che coinvolgono non solo i Dipartimenti dedicati alla ricerca ed all'innovazione, ma tutti gli operatori di una organizzazione. Essi, in genere, esplodono di fronte all'impegno di una organizzazione nell'affrontare errori ed anomalie che si presentano nella sua vita quotidiana o che si presentano di fronte all'emergenza di nuove domande di formazione, di nuovi mercati e di nuovi

concorrenti. *L'internal innovation* è fortemente alimentata dalle conoscenze tacite possedute da ogni singola organizzazione e che possono dar vita a forme di innovazione tacita (Tudor, 2001), ovvero di *Soft Innovation* «basata su idee intelligenti, ingegnose e utili che chiunque all'interno dell'organizzazione può avere» (Leonard, Sensiper, 1998).

La crescita di una impresa è determinata dalla sua appartenenza a diverse reti sociali e di apprendimento. La motivazione, l'informazione, l'acquisizione di nuovi saperi avviene in modo sistematico all'interno di tali reti (in proposito si veda anche il concetto di comunità di pratiche – Wenger, 1998). Si tratta di reti tra pari, ovvero tra imprenditori e lavoratori di diverse imprese interessati allo scambio di conoscenze e di esperienze, tra impresa e fornitori di norma motivata dallo sviluppo dei prodotti e dei servizi forniti, tra impresa e attori istituzionali, tra imprese e centri di ricerca o esperti.

In questo senso le reti sono un insieme di legami tra un gruppo di persone le cui caratteristiche possono essere utilizzate per interpretare i processi di apprendimento delle stesse persone coinvolte (Jütte, 2007). La *network society*, ovvero la diffusione di strutture reticolari, emerge come caratteristica tipica delle società moderne, sempre più organizzate in forma di reti aperte ed orizzontali (Castells 1996). Si tratta di una società in cui la crescente differenziazione e divisione del lavoro richiede nuovi meccanismi di controllo e coordinamento tra le gerarchie ed il mercato che rimpiazzino le classiche organizzazioni burocratiche.

Nella *network society*, i benefici variano a seconda della varietà e intensità dei legami e della qualità delle reti di appartenenza. Essi, secondo Schenk (1995, citato in Jutte), dipendono da fattori quali:

- la posizione personale nelle reti
- le caratteristiche delle reti (relazionali, funzionali).

La posizione personale nelle reti è principalmente connessa alle possibilità di accesso ed al ruolo che il soggetto riesce ad assumere al loro interno.

Le caratteristiche delle reti dipendono dal modo in cui esse si sono venute a costruire rispetto ai due elementi evidenziati. In particolare, per quanto riguarda la qualità delle relazioni, le caratteristiche rilevanti consistono: nella reciprocità, nell'omogeneità ed eterogeneità, negli impegni forti e deboli, latenti o palesi, nell'intensità (frequenza dei contatti), nella durata (stabilità).

Per quanto riguarda le caratteristiche funzionali delle reti, si tratta di considerare i contenuti delle relazioni: i valori, lo scambio di risorse, la comunicazione, i saperi, la natura del supporto.

I legami esistenti nelle reti forniscono ai membri diversi tipi di risorse formative combinate (*multiplexity* delle relazioni) quali: scambio di informazioni, acquisizione di risorse materiali e non, mobilitazione politica, condivisione del potere, solidarietà educativa e non, benchmarking, mutuo supporto in situazioni critiche (Jutte, 2007).

La forza delle relazioni esistenti tra membri di una rete ha un significato non univoco, ovvero vi sono vantaggi che possono scaturire anche dall'appar-

tenenza a reti dai legami deboli (Granovetter, 1974). Nel caso di legami forti, si accrescono l'impegno di tempo, l'intensità emotiva, l'intimità, la permanenza, la reciprocità.

Le regole del dispositivo formativo aziendale (DFA) determinano le condizioni di esercizio del networking, in quanto definiscono chi, rispetto a cosa, a quali condizioni può agire all'interno delle reti formali. Tuttavia, lo stesso DFA viene innovato grazie ai processi che si attuano all'interno delle reti, che, nella loro modalità di rete debole, sfuggono alle regole in atto.

5. *Gli apprendimenti*

L'insieme delle azioni educative produce apprendimenti, che, però, non corrispondono necessariamente ai risultati attesi o prevedibili. Le ragioni dell'esistenza di risultati inattesi risiedono nel carattere della risposta elaborata dal soggetto rispetto all'azione educativa, nella sua elaborazione critica e trasformativa.

Questo ci porta ad affermare che le valenze educative delle azioni educative possono essere – in parte – definite a priori, in risposta ad una ipotesi o ad una aspettativa organizzativa, tuttavia i risultati in termini di apprendimenti, di modifiche, di miglioramenti o peggioramenti attribuibili all'azione educativa dipendono dai modi in cui il soggetto si pone rispetto alla stessa azione educativa (esercizio della facoltà di controllo consapevole e dei poteri educativi in generale) e dalle possibilità di gestione individuale e collettiva dei risultati delle proprie acquisizioni.

Riprendendo un concetto proprio del lavoro di Candy (1991), potremmo dire che un primo tipo di apprendimenti che possono svilupparsi nell'educazione informale sul lavoro è costituito dallo sviluppo di comportamenti propri del self-directed learning, ovvero delle capacità di gestire e dirigere il proprio sviluppo intellettuale.

Gli studi e le ricerche in materia si sono occupati principalmente di identificare e misurare gli apprendimenti prodotti dall'informal learning in the workplace orientando l'attenzione verso quelle acquisizioni utili per il miglioramento delle attività produttive. Nonostante la complessità, gli studi sono già arrivati a produrre applicazioni tecniche, strumenti e software ad hoc. È il caso della Workplace Informal Learning Matrix (WILM) (www.wilm.ca) creata per misurare l'informal learning nel luogo di lavoro. Il WILM consiste in una serie di specifiche scale utilizzabili per individuare le opportunità presenti in un luogo di lavoro e allo stesso tempo per misurare le «essential skills» richieste per l'esercizio di un lavoro. Tali skills hanno carattere non tecnico ed includono le seguenti otto aree: comunicazione orale, problem solving, lavoro con altri, decision making, leadership, culture del luogo di lavoro, diversità e formazione.

Anche Eraut propone una classificazione degli apprendimenti prodotti dai processi informali nei luoghi di lavoro. Si tratta (cfr. Tav. 1) di una classificazione che mira ad essere uno strumento euristico per individuare i possibili apprendimenti presenti in un luogo di lavoro:

Task Performance

Speed and fluency
Complexity of tasks and problems
Range of skills required
Communication with a wide range of people
Collaborative work

Awareness and Understanding

Other people: colleagues, customers, managers, etc.
Contexts and situations
One's own organization
Problems and risks
Priorities and strategic issues
Value issues

Personal Development

Self evaluation
Self management
Handling emotions
Building and sustaining relationships
Disposition to attend to other perspectives
Disposition to consult and work with others
Disposition to learn and improve one's practice
Accessing relevant knowledge and expertise
Ability to learn from experience

Teamwork

Collaborative work
Facilitating social relations
Joint planning and problem solving
Ability to engage in and promote mutual learning

Role Performance

Prioritisation
Range of responsibility
Supporting other people's learning
Leadership
Accountability
Supervisory role
Delegation
Handling ethical issues
Coping with unexpected problems
Crisis management
Keeping up-to-date

Academic Knowledge and Skills

Use of evidence and argument
Accessing formal knowledge
Research-based practice
Theoretical thinking
Knowing what you might need to know
Using knowledge resources (human, paper-based, electronic)
Learning how to use relevant theory (in a range of practical situations)

Decision Making and Problem Solving

When to seek expert help
Dealing with complexity
Group decision making
Problem analysis
Generating, formulating and evaluating options
Managing the process within an appropriate timescale
Decision making under pressurised conditions

Judgement

Quality of performance, output and outcomes
Priorities
Value issues
Levels of risk

Tav. 1. What is being learned in the workplace? (Eraut et al., 2004)

Rispetto a ciascuno di questi campi di apprendimento in ogni luogo di lavoro possono essere individuati contenuti propri della «cultura codificata» (materiale scritto contenente specifiche informazioni organizzative, registrazioni, corrispondenze, manuali, piani, etc.) ed altri appartenenti, invece, alla «cultura non codificata» (che non ha ancora trovato una sua definizione scritta, testuale). Al fine di dare evidenza alla cultura non codificata (e di valutarne le dinamiche evolutive) di non limitarsi alla sua rappresentazione attraverso le modalità di espressione della cultura codificata (centrandosi sul suo utilizzo e non sulla valutazione della veridicità di quanto conosciuto), Eraut propo-

ne il concetto di *personal knowledge* definito come «what individual persons bring to situations that enables them to think, interact and perform» (Eraut 1997, 1998). Per Eraut il concetto di *personal knowledge* include le seguenti componenti:

«*Codified knowledge* in the form(s) in which the person uses it
Know-how in the form of *skills and practices*
Personal understandings of people and situations
Accumulated memories of cases and episodic events (Eraut, 2004)
 Other aspects of *personal expertise, practical wisdom and tacit knowledge*
Self-knowledge, attitudes, values and emotions» (Eraut, 2007:2).

L'evidenza della *personal knowledge* implica un approccio olistico, non può essere verificata attraverso test, ma direttamente nella valutazione delle performance individuali e di un team, della *capability* individuale o di un team di *think, interact and perform*.

6. Concezioni e implicazioni operative

Concezioni del workplace learning

L'interrogativo da cui muoviamo è se si possa insegnare attraverso il lavoro e, in particolare, attraverso la normale attività produttiva.

La ricerca di una risposta si fonda necessariamente su una prospettiva di superamento della scissione tra teoria e prassi e dell'assunto positivista per cui «*knowledge revealed through science (is) superior to that produced from values, feelings, or untested experience because of its adherence to scrupulously objective and unbiased methods*» (Realin, 496). Su questa strada, anche l'insegnamento viene ad essere considerato come il trasferimento di informazioni da chi sa a chi non sa, separato dall'apprendimento che, nell'approccio positivista, «*would occur when that information is received, stored, and recapitulated*» (ibidem). In questa prospettiva la formazione «vera» ha luogo solamente prima dello svolgimento di una attività ad essa correlata, l'acquisizione di conoscenze e l'acquisizione di competenze sono considerate come due attività separate: «*knowledge is treated as a collection of immovable, ready-made facts unconnected to activity; and skills are merely motor performances in which knowledge and thought have no part*» (Engeström 1994: 11).

Neppure la prospettiva cognitivista aiuta a porre a fuoco l'oggetto della nostra ricerca dal momento che essa si caratterizza per considerare l'individuo in formazione come una unità rilevante di analisi e come l'oggetto dell'insegnamento e le strategie didattiche sono pensate per facilitarne l'efficacia.

Il nostro interrogativo trova risposte a condizioni che si opti per un approccio in cui la conoscenza è accessibile attraverso l'esperienza quotidiana e le emozioni (Dewey, 1938). Le teorie sociali dell'apprendimento si muovono in questo quadro in quanto vedono l'apprendimento come un processo embedded nelle relazioni che si sviluppano nella pratica sociale, e quindi nel lavoro (vedi, ad esempio, Lave and Wenger 1991, Chaiklin and Lave 1993). Con le

teorie sociali il learning é considerato come una parte integrale di tutte le pratiche sociali ed é una dimensione delle 'comunità di pratiche' (Lave and Wenger, 1991; Fuller, 2003: 9).

Realin (2007: 498) offre una efficace rappresentazione della concezione della conoscenza su cui si fonda il workplace learning: «We build knowledge from scratch as new information becomes available and create our own reality through social interactions (Berger, Luckmann, 1966). Social constructs are chosen and are attached in time and space to particular cultures, thus are not intrinsic to nature or divine will (...). Not concerned so much with generalized applications, practical knowledge applies to the specific situation and to the subjective experience of the actor. It is frequently through conversations with other local practitioners, using detailed language specific to a trade or function, that practitioners develop their understanding of how to engage with the task. Their knowledge is thus inherently social as well as transactional, open-ended, and, of course, prospectively useful» (Schön, 1983).

Questo approccio ci consente di vedere il lavoro quotidiano come sede di apprendimenti e di produzione di conoscenze, sia nelle sue dimensioni strutturate e intenzionali, che in quelle non esplicitamente strutturate e inconsapevoli.

Le concezioni del workplace learning vengono ricondotte in molte review a due metafore dell'apprendimento inteso «as attainment» (prodotto) e come «participation» (processo) (Sfard, 1998). Nel primo caso, l'apprendimento si identifica con un risultato visibile, ben identificabile, meglio se accompagnato da certificazioni. Nel secondo caso, l'apprendimento è connesso al miglioramento delle performance individuali e collettive attraverso il lavoro quotidiano e che comprende l'interazione con altri, l'uso di strumenti e materiali e modi di pensare. Una terza corrente di pensiero, appartenente alla tradizione della 'activity theory' (Engeström, 2001) si caratterizza per la concezione dell'apprendimento «as construction», in quanto focalizzata sul potenziale trasformativo del workplace learning (Unwin, 2005: 5).

Nessuno dei tre modelli è estraneo alla formazione in impresa, anche se l'apprendimento come partecipazione e costruzione meglio si adatta al workplace learning. Come abbiamo precedentemente rilevato, anche l'educazione finalizzata al mero trasferimento di conoscenze fa parte della complessità dei processi formativi attivati nei luoghi di lavoro ed è una parte delle biografie professionali dei lavoratori.

Il ruolo del soggetto

Le dinamiche del workplace learning dipendono dalla relazione tra contesto e soggetto. Rispetto alla necessità di comprendere il ruolo del soggetto nei processi di informal learning, Evans e Kersh (2006) propongono una panoramica critica degli studi svolti nell'ultimo decennio ponendone in luce l'apporto, ma anche i limiti. «While Wenger (1998) is primarily concerned with the ways in which participation in communities of practice helps construct the identity of the learners concerned, Hodkinson and Bloomer (2002) focus

upon the ways in which prior biography constructs dispositions that influence an individual's learning. Evans (2002) has developed the concept of 'bounded agency' as a conceptual tool, while Billett examine the ways in which different workers react to the 'affordances' for learning that the workplace offers. In Scandinavia, there is a tradition of life history work in relation to workplace learning, which emphasizes the ways in which individual life histories of workers illuminate and represent deeper structural issues which interpenetrate their lives (e.g. Salling Olesen, 2001; Jorgenson and Warring, 2002; Antikainen et al, 1996). While these and other studies have illuminated aspects of the problem, but each offers only a partial response».

La tesi che Evans e Kersh (2006) sostengono rispetto al ruolo dei lavoratori é che «By deploying their personal competences or tacit skills that were acquired from their previous (or current non – work) experiences, individuals influence and contribute to 'shaping' the culture of their workplace and learning environments.

- individuals bring prior abilities and experiences to the workplace
- individual dispositions influence the use of workplace learning affordances
- individuals personalize their workplace environments, and thus contribute to workplace cultures and practices which influence learning».

Sulla base di queste conclusioni, le autrici sostengono che il «recognition and self-recognition of tacit skills and personal competences could encourage learners to deploy and develop them further within a learning environment».

La dimensione contestualizzata dell'apprendimento

Riconoscere il workplace learning a carattere informale e attraverso il lavoro quotidiano significa affermare che è durante l'esercizio dell'attività lavorativa che ci si forma, è in questo momento che il soggetto – in relazione con l'insieme di elementi presenti nel contesto – produce conoscenza e apprendimento. Il prodotto primario dell'attività lavorativa è costituito da conoscenze di tipo non esplicito (tacito) e dalla modifica dei comportamenti del soggetto. Si tratta di risultati strettamente legati al contesto in cui si sono prodotti e, tendenzialmente, non esplicitati, né oggetto di consapevolezza generalizzata. La loro esplicitazione è la soluzione che sta alla base della piena acquisizione di consapevolezza e della costruzione di un «discorso» che divenga oggetto di comunicazione tra gli attori presenti nel contesto.

Il carattere sincronico dell'acquisizione/produzione di conoscenze nell'informal learning é descritto da Raelin nei seguenti termini: «The critical issue for an epistemology of practice seems to be not whether but *when* to introduce explicit instructions and reflection into the field to yield optimal performance (Howard e Ballas, 1980; Lewicki, 1986). The construction of theory in this setting might be more apt *during* or *after* rather than before the experience. Hence, theory is not preordained but constituted as a living construction to capture the useful ingredients of the performance» (Raelin, 2007:500).

Questa constatazione si fonda sulla teoria del «situated learning» secondo cui l'apprendimento è connesso ed incorporato in situazioni sociali ed in forme di compartecipazione (Lave and Wenger, 1991) e pertanto «the individual makes sense of and masters skills and knowledge in the context in which they are practiced». Ne consegue che la trasferibilità di quello che si è appreso in un contesto viene messa in discussione: ogni acquisizione è strettamente connessa all'ambiente in cui si è prodotta. Il soggetto in formazione «is not gaining a discrete body of abstract knowledge which s/he will then transport and reapply in later contexts» (Hanks, 1991: 14). Ciò non riguarda solo i nuovi assunti, ma anche ai lavoratori con una consistente esperienza di lavoro, così come mostrato dai risultati di numerose ricerche (Eraut, 2000).

Ciò che pone in condizione un soggetto di lavorare è la sua capacità di combinare conoscenze tacite (pratiche) ed esplicite (codificate), due categorie i cui confini non sono ben marcati e la cui combinazione pone l'uomo in condizione di operare (Polanyi, 1962, 1966, 1967). Come aggiunge Rae- lin (2007:500) «tacit knowledge is thus not necessarily mediated by conscious knowledge, but it may serve as the base for conscious operations». In sintesi, ogni conoscenza è valida nel contesto in cui viene prodotta (grazie alla combinazione di tacito ed esplicito) e, pertanto, non può essere trasferita in quanto tale ad altri contesti (quanto si impara a scuola è valido solo lì, lo stesso per ogni singola impresa). La trasformazione della conoscenza in azione ha bisogno delle conoscenze tacite che si acquisiscono solamente in ciascuno specifico contesto. Tale processo è facilitato dall'acquisizione di consapevolezza rispetto alle conoscenze tacite utilizzate, anche per garantire che quelle poste in essere siano coerenti rispetto agli obiettivi dell'azione e per comprendere il «senso della pratica».

La dimensione critico-riflessiva

Passare dalla partecipazione ad una attività alla scoperta del senso della prassi in atto, dell'apporto di ogni individuo e delle modificazioni che tale prassi produce in ciascuno degli attori coinvolti è la soluzione che consente di sottoporre alla gestione consapevole e intenzionale il workplace informal learning. L'obiettivo è duplice: disvelare e porre sotto controllo le valenze educative presenti nel lavoro (De Sanctis, 1976) per ricondurle in un quadro di self-directed learning (Candy, 1991) e accrescere il bagaglio di conoscenze esplicite costruite a partire dal patrimonio di conoscenze tacite presenti nel luogo di lavoro. Il riconoscimento del potere educativo del lavoro non è fine a se stesso. Lo stesso «action learning» (Revans, 1978, 1982) evolve poi nell'«action reflexion learning» (Marsick, 2002). A partire dall'esperienza, si tratta di risalire alle componenti educative del contesto per sottoporre a critica l'insieme dei fattori e dei contenuti educativi sia dalla prospettiva del soggetto, che dalla prospettiva collettiva (del soggetto storico), etica e sociale, oltre che da quella organizzativa.

Donald Schön (1983) ha coniato il termine «reflection-in-action» per definire il processo mentale che porta a scoprire come l'azione di un individuo ha

contribuito a raggiungere un risultato atteso o inatteso, prendendo in considerazione i fattori che entrano in gioco nella relazione tra soggetti impegnati nell'azione ed il contesto in cui operano, così come la relazione tra teoria e pratica. Il processo di autoriflessione critica ha, in sostanza, un obiettivo emancipatorio rispetto alle nostre preassunzioni ed alle nostre sensazioni (Habermas, 1971).

Raelin (2007: 501) propone una definizione dei «reflective practitioners»: « thus are known to (a) question why things are done in a certain way; (b) accredit local and informal knowledge that has been acquired on the subject at hand; (c) consider the historical and social processes that affect their decision making; (d) admit nontraditional forms of knowledge, such as emotions, sensory perception, and aesthetics, into the inquiry; (e) question the questions that they tend to resort to; (f) look for discrepancies between what they and others say they do and what they actually do; and (g) try to become aware of how their reasoning may at times become self-referential and self-confirming».

Il processo critico riflessivo va agito anche nella sua dimensione collettiva. La dimensione collettiva di ogni azione dà senso all'azione stessa, ci consente di definire e condividere una comune base di intesa con gli altri attori (Goffman, 1974).

Bateson (1972) considera l'apprendimento connesso ai comportamenti critico riflessivi come una categoria a sé («third-order»), caratterizzata dal fatto che il soggetto diviene consapevole del fatto che l'insieme delle forme di percezione del mondo è basato su premesse discutibili. Si tratta di un tipo di apprendimento che – focalizzandosi sul «contesto dei contesti» – pone in discussione l'insieme del quadro di riferimento delle nostre assunzioni (nell'apprendimento di *primo ordine* noi passiamo dall'utilizzo di risposte abituali preesistenti, al loro apprendimento; in quello di *secondo ordine*, l'oggetto è costituito dai contesti fino a porre in discussione i significati che accompagnano le nostre risposte abituali).

7. *Dall'embedded learning all'embedded training*

L'analisi delle fondamenta e delle proprietà dell'embedded learning è finalizzata alla definizione dei modi in cui gestire azioni di embedded training – o teaching – (sia fuori dal lavoro che durante il lavoro) in quanto ne costituisce punto di riferimento. Si tratta, per altro, di un tipo di azione educativa già praticata in Europa nelle politiche del lavoro rivolte ai giovani ed agli adulti e nelle politiche della flexicurity in generale. Nel Regno Unito, ad esempio la *Skills for Life Strategy Unit -DfES, 2003* prevede che “Embedded teaching and learning combines the development of literacy, language and numeracy with vocational and other skills. The skills acquired provide learners with the confidence, competence and motivation necessary for them to succeed in qualifications, in life and in work” (citato in London Centre for Leadership in Learning at the Institute of Education, 2007).

Le nostre considerazioni conclusive hanno per oggetto principale le azioni

educative che si possono realizzare all'interno dei luoghi di lavoro.

Sulla base dell'analisi appena svolta, ci pare di poter concludere che la gestione dell'embedded training in impresa può basarsi su una strategia che fa affidamento a diversi fattori relativi sia alla predisposizione di contesti favorevoli che ai comportamenti del soggetto.

Per quanto riguarda il ruolo del soggetto, i modelli di intervento debbono puntare sull'assunzione di responsabilità e poteri educativi. Ciò è possibile riconoscendogli un ruolo attivo e valorizzando le funzioni educative delle sue attività di costruttore di conoscenze nel contesto operativo.

Qui la questione cruciale è costituita dalla possibilità di facilitare il passaggio dal tacito all'esplicito. Questo lo si può fare a partire dal ruolo che il soggetto ha in quanto «costruttore del proprio lavoro» e della cultura della azienda. Ciò comporta lo sviluppo di un approccio critico riflessivo.

Per quanto riguarda l'azienda, il ruolo di creazione di contesti favorevoli si concretizza nella gestione del Dispositivo formativo aziendale.

Passando alla descrizione di un modello di intervento fondato sul workplace learning e riscontrabile nelle prassi formative in atto in Europa, ma riscontrabile anche in altre parti del mondo, ci pare ne possano essere evidenziati quattro:

- L'integrazione dell'educazione informale all'interno dell'educazione formale
- Il riconoscimento dei saperi acquisiti nei luoghi di lavoro attraverso la attribuzione di crediti spendibili ai fini dell'ottenimento di qualifiche
- L'alternanza formazione-lavoro, ampiamente diffusa nelle politiche del lavoro, ma sempre più presente anche nei percorsi di studio del sistema scolastico e universitario
- I modelli centrati sull'embedded learning.

Per concludere, forniremo alcune informazioni di base caratterizzanti quest'ultimo modello riferendoci ad esperienze che combinano embedded learning e teaching ed uniscono la formazione delle competenze generali di base dei lavoratori con la necessità di sviluppo della professionalità legata a concreti e specifici processi produttivi.

Tale modello si basa sull'esistenza di una politica aziendale volta allo sviluppo delle competenze di base per il mantenimento dell'occupabilità dei lavoratori con bassi livelli d'istruzione. A partire dai casi di studio analizzati, risulta altresì necessaria una politica pubblica per il sostegno diretto ed indiretto, anche finanziario, a favore delle imprese impegnate nella formazione dei lavoratori con bassi livelli di istruzione e svolta direttamente nei luoghi di lavoro.

Gli attori chiave sono due: l'azienda e un organismo esterno di supporto.

L'azienda assume molteplici funzioni. Innanzitutto, essa ha il ruolo di promotore dell'azione formativa. Essa inoltre, attraverso il dipartimento delle risorse umane decide il target di lavoratori da far partecipare alla formazione ed identifica i contenuti educativi – propri del contesto aziendale – che saranno oggetto delle attività formative. Dall'azienda dipende, inoltre, l'assunzione di

misure quali modelli di turnazione che rendono possibile la partecipazione dei lavoratori alle attività formative che si svolgono fuori dall'orario di lavoro.

All'organismo esterno competono funzioni quali:

- l'analisi del contesto; ovvero l'analisi degli specifici processi produttivi che riguardano i lavoratori che prenderanno parte all'attività formativa;
- l'analisi dei contenuti educativi; ovvero l'identificazione degli specifici requisiti linguistici richiesti per lo svolgimento dell'attività lavorativa dei partecipanti e necessaria per lo sviluppo della comunicazione nel luogo di lavoro;
- la gestione del processo di valutazione dei bisogni, a partire dall'analisi delle biografie individuali, dei livelli educativi posseduti, degli stili di apprendimento dei lavoratori;
- la messa a disposizione di formatori specializzati;
- la predisposizione di piani didattici e di moduli didattici specifici elaborati a partire dai risultati dell'analisi dei bisogni formativi e linguistici dei partecipanti. Si tratta di una funzione svolta specificamente per ogni azienda interessata e pertanto, tali moduli sono *tailor made*. All'interno di tale funzione è compresa anche la produzione di materiale didattico specializzato;
- la valutazione dell'intero processo e dei risultati.

Il modello organizzativo dell'intervento, analizzato in chiave processuale, si basa sulle seguenti componenti:

- l'azienda, che assume l'obiettivo di far crescere le competenze chiave di una parte dei propri addetti e che individua il target di riferimento;
- un centro servizi esterno che ha la disponibilità di risorse per lo svolgimento di funzioni sopra indicate;
- la creazione di un team misto – azienda/organismo esterno specializzato – che provveda all'analisi del contesto specifico in cui operano i lavoratori interessati al fine di individuare temi, contenuti, concetti, termini rispetto ai quali sviluppare l'azione didattica;
- l'attivazione di formatori che provvedono alla realizzazione degli interventi;
- la possibilità di intervenire sui turni di lavoro affinché l'azione formativa non sia intrapresa all'interno dell'orario di lavoro e, quindi, si possa procedere alla rimodulazione dei turni, da parte dei responsabili, per permettere ai lavoratori di frequentare i corsi senza sottrarre ore al lavoro;
- la produzione di materiali ad hoc (i testi che permettono di lavorare su una formazione contestualizzata rispetto al processo produttivo e centrata sui bisogni dei lavoratori), metodologicamente efficaci e adattabili alle specifiche esigenze formative.

L'attivazione di questo modello di *embedded learning* si basa su tre tipi di misure finanziarie.

Innanzitutto, esso presuppone l'esistenza di misure di finanziamento pubblico dell'offerta di servizi che possano garantire la disponibilità per le imprese di organismi specializzati nella consulenza per l'analisi di contesto, di capacità di adattamento di materiali ai contesti di utilizzo, di personale

specializzato.

In secondo luogo, l'impresa deve avere la disponibilità ad intervenire finanziariamente a copertura dei costi diretti di erogazione dell'attività formativa. Allo stesso tempo, l'impresa deve sostenere i costi indiretti – per altro contenuti – di adattamento dei turni di lavoro, laddove richiesto.

In terzo luogo, il modello che vede lo svolgimento delle attività formative in orari diversi da quelli di lavoro presuppone la disponibilità da parte dei lavoratori di assumersi i costi di opportunità derivanti dal tempo dedicato alla formazione. Tali costi sono sostenuti a fronte di una alta probabilità di ritorni dovuta alla stretta connessione tra attività formative e crescita della professionalità dei lavoratori.

Il metodo che caratterizza questo modello riguarda in primo luogo lo svolgimento del lavoro di analisi preliminare che consente la contestualizzazione dell'offerta formativa. In uno dei casi analizzati – legato alla formazione linguistica dei lavoratori immigrati – è stato formalizzato un metodo denominato TSA (topics, sceneries, assignments). Tale metodo si basa sulla analisi preliminare di argomenti, scenari e compiti cui si correlano moduli didattici. L'organismo esterno di supporto ha il compito selezionare il materiale didattico e le modalità di insegnamento più adatte e calibrate sui bisogni educativi specifici dei beneficiari. Lo specifico utilizzo del linguaggio sul luogo di lavoro è documentato, con riferimento al vocabolario proprio dell'attività lavorativa svolta, alle strutture grammaticali, alle modalità in cui sorgono conflitti e alla gestione degli stessi.

Per quanto concerne l'analisi della domanda dell'azienda, le informazioni raccolte riguardano i seguenti aspetti:

- le modalità di comunicazione utilizzate dai lavoratori dipendenti sul luogo di lavoro;
- quali settori aziendali necessitano di lavoratori qualificati;
- il riscontro di difficoltà, con particolare riguardo all'ambito comunicativo.

Per quanto concerne i lavoratori, le informazioni raccolte circa i bisogni di formazione linguistica riguardano i seguenti aspetti:

- le abilità di descrizione di un malfunzionamento della macchina;
- il superamento di incertezze e di possibili nervosismi durante le conversazioni;
- il conseguimento dell'abilità nella scrittura;
- la capacità di affrontare attraverso il linguaggio verbale situazioni straordinarie, quali guasti ai macchinari industriali, infortuni, utilizzo di nuovi macchinari, presenza in nuovi ambienti di lavoro;
- l'acquisizione di familiarità con i macchinari (terminologia tecnica, abbreviazioni, sigle, etc.);
- la capacità di affrontare questioni personali, quali comunicare con un medico, comprendere una lettera ufficiale, etc.

Per quanto concerne i capi ed il consiglio di fabbrica, le informazioni raccol-

te concernono le rispettive opinioni relativamente ad obiettivi formativi quali:

- lo sviluppo di capacità comunicative;
- il raggiungimento di un buon livello di fiducia in sé stessi, al punto da porre più volte domande;
- lavorare sullo sviluppo di una flessibilità mentale utile per capire i nuovi macchinari con i quali deve lavorare e comunicare eventuali malfunzionamenti;
- la capacità di gestione dei conflitti;
- la capacità di esprimere il proprio punto di vista;
- il saper proporre;
- l'essere informato sui propri diritti e doveri.

Nel caso relativo alla formazione linguistica degli immigrati, i contenuti individuabili nei moduli, si caratterizzano in quanto mirano a combinare la dimensione tecnica con quella linguistica, con quella dell'identità, della democrazia aziendale e dell'assunzione di una capacità di auto-direzione e di partecipazione.

I temi trattati dai moduli possono essere riassunti nei seguenti:

- coscienza di sé, della propria condizione sociale, del proprio ruolo all'interno dell'azienda;
- progettualità della propria vita lavorativa e sociale;
- importanza e benefici del lifelong learning;
- consapevolezza dei propri bisogni formativi;
- funzionamento dell'azienda in cui si presta servizio;
- capacità di comunicazione con il personale in diverse situazioni (comunicare un malfunzionamento a colleghi e superiori, analisi dei problemi, gestione dei conflitti, etc.);
- conoscenza e consapevolezza dei propri diritti e doveri all'interno del contesto lavorativo in cui si opera;
- capacità di flessibilità cognitiva nei riguardi delle innovazioni industriali.