

La formazione professionale continua: una systematic review della letteratura.

Continuing vocational education and training: a systematic literature review.

Iolanda Sara Iannotta, Università degli Studi di Salerno.

Roberta Scarano, Università degli Studi di Salerno.

ABSTRACT ITALIANO

La formazione professionale è un tema centrale nel dibattito contemporaneo di settore, alla luce dell'urgente ampliamento e perfezionamento delle competenze, per accompagnare e promuovere la transizione digitale ed ecologica nel mercato del lavoro. Occorre investire, sempre più e con maggiore risolutezza, nella formazione del capitale umano alle *life skill* e alle *soft skill*, adottando strategie coerenti con la disponibilità delle aziende e con gli obiettivi di business. Il contributo che segue nasce nel quadro complessivo di una ricerca-azione, elaborata nell'ambito di un Dottorato PON "Ricerca e Innovazione 2014-2020", che risponde alle missioni 1 e 5 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Al fine di costruire un framework concettuale il più esaustivo possibile, è stata effettuata una revisione sistematica della letteratura per individuare i principali modelli e le teorie di formazione degli adulti presenti nel panorama nazionale e internazionale.

ENGLISH ABSTRACT

Professional training is a central topic in the contemporary sector debate, given the urgent need to expand and enhance skills to support and promote the digital and ecological transition in the labour market. Investing more and with greater determination in the training of human capital in life skills and soft skills is required, adopting strategies that align with the availability of companies and business objectives. The following contribution stems from an action research project, developed as part of a PON PhD program "Research and Innovation 2014-2020," which addresses missions 1 and 5 of the National Recovery and Resilience Plan (PNRR). In order to build the most comprehensive conceptual framework possible, a systematic literature review was conducted to identify the main adult training models and theories in both the national and international scientific landscape.

Introduzione

La modernizzazione del sistema economico italiano e la transizione digitale ed ecologica sono aspetti cardine nella definizione degli obiettivi delineati nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e richiamano l'esigenza di figure professionali in grado di rispondere in modo efficace ai continui e rapidi cambiamenti culturali, sociali ed economici (Capo, Striano & Grimaldi, 2020). Le sole competenze tecnico-specifiche non sono sufficienti a garantire la permanenza e il benessere del lavoratore nel mercato del la-

voro, nonché la sostenibilità dell'azienda nelle logiche attuali della fitta concorrenza. Il successo di un'impresa non si basa solo sui prodotti e/o i servizi proposti, ma è strettamente legato alla competenza del personale. Sebbene le sfide della formazione professionale continua siano numerose (costi e tempi per la sua erogazione, resistenze ai cambiamenti, qualità dei percorsi di formazione, ecc.) si palesa la necessità di investire nella sua promozione, fondata sulle evidenze e sui bisogni dei diversi portatori di interesse, per rispondere in modo efficace alle molteplici istanze.

Nel mercato del lavoro, mobilità e innovazione tecnologica richiedono "la partecipazione alle attività formative durante l'arco della vita [che, n.d.r.] favorisce l'occupazione [...] ma anche la vita sociale e la cittadinanza attiva, con effetti importanti in termini di coesione sociale" (Istat, 2024, p. 13). Dunque, investire nel campo della formazione significa foraggiare il sistema produttivo ed economico attraverso la valorizzazione del suo asset principale: il capitale umano.

In questo orizzonte di senso, la Missione 5 del PNRR sottolinea il significativo ruolo che le politiche a sostegno dell'occupazione possono avere nel supporto di una transizione verso un'economia digitale e sostenibile: "per porre rimedio agli scarsi investimenti nelle competenze, e al conseguente rallentamento della transizione verso un'economia basata sulla conoscenza, sono previsti investimenti in attività di *upskilling, reskilling e life-long learning*" (PNRR, 2021, p. 202) con l'intento specifico di promuovere le competenze digitali, tecniche e scientifiche dei lavoratori, utili per affrontare le sfide dell'attuale mercato del lavoro.

Sebbene sia riconosciuto il valore della formazione lungo tutto l'arco della vita, dalle indagini Istat emerge che nel 2023 solo l'11,3% della popolazione tra i 25 e i 64 anni ha partecipato ad attività formative; inoltre, la partecipazione degli adulti alla formazione continua è associata al livello di istruzione conseguito. Nello stesso report, il 25,2% di chi ha un titolo terziario partecipa con costanza ad attività formative; la quota scende all'11,5% tra i diplomati e cala vertiginosamente al 3,2% tra chi ha un basso titolo di studio (Istat, 2024, p.13).

In uno scenario attento a favorire la crescita personale e la partecipazione alla vita sociale, la formazione iniziale e continua occupa un ruolo centrale nelle riforme delle politiche attive per il lavoro: il Decreto-legge n. 19 del 2 marzo 2024 ha istituito il Piano Transizione 5.0 (art. 38) che, come i precedenti provvedimenti, conferma la presenza di fondi stanziati a favore della formazione dei lavoratori, per creare le condizioni tali da favorire lo sviluppo delle competenze necessarie alla gestione delle innovazioni tecnologiche utili alla transizione ecologica e digitale.

Nei diversi contesti lavorativi, è sempre più riconosciuto il ruolo centrale del capitale umano, nell'ottica del successo e della competitività aziendale: la formazione, allora, diviene elemento strategico, giacché svolge un ruolo essenziale nello sviluppo di una mentalità orientata alla crescita (*growth mindset*) (Dweck, 2014), per una cultura dell'apprendimento permanente, finalizzata all'ampliamento del proprio bagaglio di conoscenze, abilità e competenze (Legge 92/2012, art. 4, comma 51).

Sulla base dell'ultimo *Future of jobs report* (World Economic Forum, 2023) il 44% dei lavoratori, nei prossimi 5 anni, dovrà riqualificarsi giacché nei contesti lavorativi riveste

sempre maggiore importanza la capacità di risoluzione di problemi complessi. Di conseguenza, aspetti come la resilienza, la flessibilità, la consapevolezza di sé, la motivazione e il management sono caratteristiche imprescindibili, per le aziende, nella composizione del team di lavoratori.

Altro dato interessante proviene dall'indagine Excelsior ed è relativo alla percentuale di imprese che hanno realizzato percorsi di formazione (Figura 1): la Campania, ad esempio, si colloca al penultimo posto con una percentuale del 17,1%. La maggior parte delle aziende campane (72,3%) giustifica l'assenza di una progettazione in questo ambito affermando che il personale non necessita di ulteriore formazione; nella stessa regione, il 9,3% delle aziende riferisce che il rapporto tra i costi e i benefici non è soddisfacente e l'8,9% sostiene di non avere conoscenza dei finanziamenti pubblici destinati alla formazione.

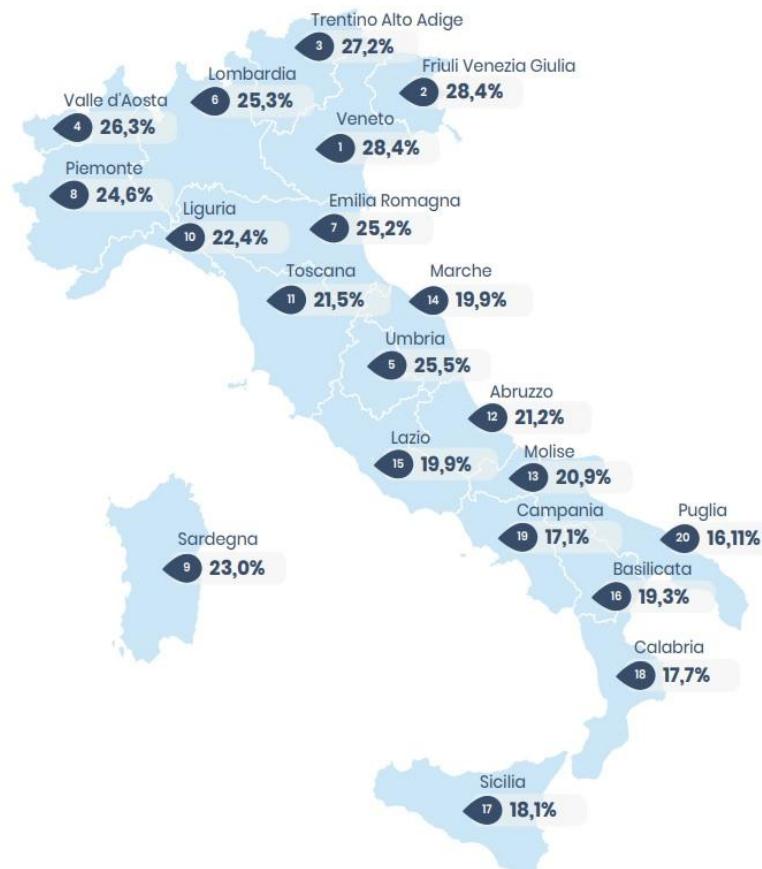


FIG. 1: IMPRESE CHE HANNO REALIZZATO FORMAZIONE PER REGIONE (FONTE: UNIONCAMERE - ANPAL, SISTEMA INFORMATIVO EXCELSIOR, 2022 – CITATO IN CAMERA DEI DEPUTATI, 2024, P. 14)

È indispensabile investire nella valorizzazione dell'individuo e delle sue potenzialità, attraverso l'incontro/confronto con l'altro per promuovere l'acquisizione di competenze utili, in prima istanza, al benessere del singolo e della comunità, incentivando il ruolo attivo dell'individuo quale *co-protagonista* del processo educativo (Quartarone, 2011). Del resto, la formazione professionale, e in particolar modo quella svolta sul luogo di lavoro, non può essere considerata come un processo spontaneo che si verifica per il solo

ritrovarsi all'interno di un contesto lavorativo (Federighi, 2012); anche quest'ultima necessita di una precisa progettazione che tenga conto non solo dei bisogni e delle aspettative dell'organizzazione, ma anche dei singoli individui, con un giusto equilibrio tra teoria e prassi. Numerose sono le metodologie per la progettazione degli interventi formativi in ambito aziendale: dalla classica lezione frontale in presenza o in aule virtuali, alle esercitazioni, ai lavori di gruppo, ai corsi in autoformazione, o ancora forme personalizzate basate soprattutto sull'interazione tra le persone come, ad esempio, tutoraggi, *coaching*, *modelling*, ecc. Sostengono le metodologie appena citate diverse teorie di riferimento, fra queste: le teorie sociali, che considerano l'apprendimento non un processo individuale bensì integrato nelle relazioni e nelle pratiche sociali. In questo *framework* è possibile, quindi, collocare il concetto di *situated learning* secondo cui l'apprendimento si realizza all'interno di specifiche situazioni e, sostanzialmente, può essere definito come "acquisire la capacità di utilizzare in maniera competente gli strumenti, materiali e concettuali, disponibili in un determinato contesto" (Bonaiuti, 2013, p. 339). Un'altra teoria di riferimento, non molto lontana dalla precedente, è quella dell'*experiential learning* che definisce "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" (Federighi, 2012, p. 22). Le stesse politiche europee dell'ultimo decennio si orientano in questa direzione, focalizzando l'attenzione verso i modelli di *work-based learning* che comprendono non solo la formazione che avviene direttamente sul luogo di lavoro ma anche all'esterno negli istituti di istruzione e formazione professionale.

Nonostante le diverse teorie a supporto dell'efficacia dell'apprendimento nei luoghi di lavoro, la letteratura scientifica sembra dare maggiore considerazione alla formazione professionale all'interno dei contesti formali facendo, quindi, riferimento principalmente alla formazione iniziale e alle forme di apprendistato e tirocinio. Di contro, la formazione continua viene lasciata a forme meno strutturate e, spesso, autonomamente gestite dalle singole organizzazioni. La letteratura scientifica prodotta a precisare azioni e risultati della formazione in azienda è minore (in termini numerici) e, spesso, si trova scarsa precisione nelle scelte terminologiche fatte a indicare procedure e prassi.

"La formazione avviene principalmente attraverso l'affiancamento (20,5%) o tramite corsi esterni (19%), e in misura più contenuta, attraverso corsi interni all'azienda; è finanziata in maniera preferenziale con risorse proprie dell'impresa. La formazione mediante corsi specifici realizzata (o programmata) nel 2023 riguarda con maggior frequenza l'ambito della digitalizzazione (42% delle imprese formatrici attraverso corsi [...] ma c'è anche una parte abbastanza consistente di imprese (il 48%) che invece non prevede di fare formazione in questi ambiti" (Sistema Informativo Excelsior, 2023, p. 77).

Questioni terminologiche e scelte di metodo

Prima di presentare le procedure che scandiscono la revisione sistematica della letteratura, è opportuno fornire una panoramica dei diversi riferimenti lessicali presi in considerazione nella scelta delle parole chiave utilizzate per la creazione della stringa di ricerca. Questa prima fase è essenziale nella definizione del costrutto di riferimento.

Per utilizzare delle definizioni che possano essere comunemente condivise, si è deciso di consultare il documento “Terminologia della politica europea in materia di istruzione e formazione” (Cedefop, 2014): un glossario multilingue che unisce 130 termini chiave, utilizzati nel settore della formazione e dell’istruzione in relazione anche alle politiche promosse dall’Unione europea.

Il primo termine “ombrello” che racchiude, in generale, i vari aspetti coinvolti è *lifelong learning*, con il quale si fa riferimento a qualsiasi attività di apprendimento che ha luogo nel corso della vita in contesti formali, non formali e informali e che comporta l’acquisizione e il miglioramento di conoscenze, abilità, competenze e qualifiche per fini sociali, personali o professionali.

Di conseguenza, il termine racchiude sia la formazione iniziale che la formazione continua.

- La formazione iniziale (*initial education and training*) fa riferimento a quella svolta del sistema di istruzione prima dell’inizio della vita lavorativa. Può essere prevista a diversi livelli e in diverse modalità di fruizione e si conclude con una certificazione del percorso svolto. Talvolta, questo tipo di formazione può avvenire anche in seguito all’inserimento nella vita lavorativa, come nel caso della necessità di *retraining*, ovvero dell’acquisizione di nuove capacità che consentono all’individuo di accedere a nuovi lavori o attività.
- La formazione continua (*continuing education and training*), invece, fa riferimento a qualsiasi forma di apprendimento formale o non formale intrapresa in seguito alla formazione iniziale che ha come obiettivo il miglioramento e/o aggiornamento delle proprie conoscenze, abilità e competenze o la nuova acquisizione.

Inoltre, quando si entra nello specifico di competenze, valori e capacità richieste in determinate professioni, si fa riferimento all’istruzione e formazione professionale (*vocational education and training - VET*). Anch’essa si suddivide in:

- istruzione e formazione professionale iniziale (*initial vocational education and training*), ovvero percorsi intrapresi prima di entrare nel mondo del lavoro, che portano all’acquisizione di abilità e competenze in funzione di una specifica professione, certificate mediante una qualifica professionale. In questa categoria, rientrano l’istruzione secondaria, l’alternanza scuola-lavoro, gli apprendistati;
- istruzione e formazione professionale continua (*continuing vocational education and training*), invece, fa riferimento a percorsi di apprendimento intrapresi dopo una formazione iniziale e, quindi, presumibilmente in seguito all’ingresso nel mondo del lavoro. Quest’ultima mira al miglioramento delle conoscenze, abilità e competenze (*upskilling*) e rappresenta un aspetto cruciale per l’occupabilità dei lavoratori. È impartita da una varietà di fornitori, sia privati che pubblici e fa riferimento a un’ampia gamma di competenze, sia specifiche, legate a un determinato lavoro e/o attività professionale, sia trasversali.

Per quanto riguarda l’istruzione e la formazione continua, sia generale che professionale, rientra nella più ampia categoria dell’apprendimento degli adulti (*adult learning*).

Systematic Review della letteratura

Il termine “*review*” indica il “passare in rassegna”, ovvero vagliare un insieme di informazioni ritrovate nella letteratura scientifica; implica, dunque, la scelta degli *articoli rilevanti*, la loro valutazione e le azioni da compiere con le informazioni ricavate da questi ultimi (Ghirotto, 2020). Il processo di revisione diviene *sistematico* nel momento in cui il processo viene formalizzato e reso replicabile, giacché dichiarati in modo esplicito i criteri utilizzati per la ricerca e selezione dei documenti.

Nel condurre una revisione sistematica è necessario seguire alcuni passaggi, di seguito riportati poiché rappresentano la procedura che ci permette di discutere i risultati presentati nel paragrafo che segue (Pellegrini & Vivanet, 2018; Ghirotto, 2020):

- definizione del problema e della domanda di ricerca oggetto di revisione: prevede la circoscrizione dell’argomento su cui si vuole indagare e, quindi, la definizione delle parole-chiave necessarie per la creazione della domanda di ricerca;
- definizione del protocollo di revisione; in questa fase occorre stabilire in modo preventivo alcuni aspetti relativi alle banche dati da consultare (generali, citazionali o specialistiche), alla definizione della stringa di ricerca mediante l’utilizzo di parole-chiave, operatori booleani (AND/OR), apici (“ ”) e troncamento (*) e, infine, alla definizione dei criteri di inclusione ed esclusione (la lista di tali criteri può essere ridefinita sulla base dei risultati ottenuti dalla ricerca);
- ricerca degli studi primari, ovvero la concreta ricerca degli studi attraverso l’inserimento della stringa nelle banche dati scelte;
- selezione e valutazione critica degli studi primari, include diversi passaggi che, in conclusione, condurranno a una riduzione degli studi poi definitivamente inclusi nella revisione sistematica. Dopo la ricerca iniziale occorre prevedere: la registrazione di ogni risorsa su un foglio di lavoro per agevolare l’eliminazione dei duplicati; una fase di *screening* utile a escludere, sulla base di titolo e abstract, gli studi non inerenti al tema di interesse; infine, le risorse che superano questa selezione vengono sottoposte a una lettura integrale per valutare l’effettiva coerenza e utilità del documento rispetto alla domanda di ricerca;
- sintesi degli studi primari e scrittura della revisione, in questa fase conclusiva, è necessario fornire le informazioni utili per un’eventuale replicazione della revisione; è opportuno, quindi, descrivere in modo dettagliato il procedimento seguito, dalla fase iniziale di consultazione delle banche dati fino alla fase di inclusione finale degli studi valutati positivamente. Alla descrizione del *processo* si affianca la descrizione e la valutazione fatta sulle risorse oggetto della revisione.

Nel caso specifico, la revisione sistematica della letteratura ha previsto:

- la formulazione di una domanda descrittiva, utile alla definizione del “quadro generale delle conoscenze scientifiche su un dato problema” (Pellegrini & Vivanet, 2018, p. 100);
- l’utilizzo di 3 banche dati, di cui una generale inerente l’ambito educativo (ERIC) e due citazionali (Web of Science e Scopus);

- l'utilizzo degli operatori booleani AND/OR, gli apici (" ") e il troncamento o *wildcard* (*).

La scelta delle parole chiave da utilizzare per la rilevazione nelle banche dati ha richiesto un'approfondita ricerca in quanto in relazione al tema della formazione aziendale e, in generale, rispetto alla formazione professionale continua, la terminologia presente in letteratura è molto varia, come già detto in precedenza.

Sulla base di una prima ricerca bibliografica e in seguito alla lettura di documenti nazionali ed europei, è stata inizialmente individuata come parola chiave “*continuing vocational education and training (CVET)*” in quanto, sulla base della definizione fornita dal Cedefop, con questo termine è identificato quell'apprendimento svolto dopo un percorso d'istruzione o formazione iniziale, quindi successivamente a un eventuale ingresso nella vita lavorativa, con lo scopo di acquisire o migliorare le competenze e sostenere lo sviluppo professionale del lavoratore. L'uso della stringa così elaborata nelle banche dati opzionate, seppur combinando gli operatori in molteplici modi, ha portato risultati modesti: anche senza specificare i criteri di inclusione e/o esclusione, il numero di documenti in *output* non era soddisfacente (inferiore a cinque contributi).

Alla luce di questi primi risultati, è stata modificata la parola chiave, scegliendo di lavorare con “*adult education and training/learning*”, poiché la formazione professionale continua si basa sulle teorie dell'apprendimento degli adulti.

La stringa di ricerca (Tab. 1) è stata creata utilizzando gli operatori booleani “AND” e “OR”, gli apici, a circoscrivere la ricerca alle sole risorse che contengono l'esatta espressione racchiusa tra le virgolette, e le *wildcard*, ovvero dei caratteri jolly che consentono di includere diverse varianti di uno stesso termine senza doverle specificare singolarmente.

TAB. 1: STRINGA DI RICERCA SYSTEMATIC REVIEW

Stringa di ricerca	(TITLE-ABS-KEY ((“adult* learn*” OR “adult* train*” OR “adult* educat*”) AND (theor* OR principl* OR model* OR strateg*) AND vocational)
--------------------	--

La fase successiva ha previsto la definizione dei criteri di inclusione e di esclusione:

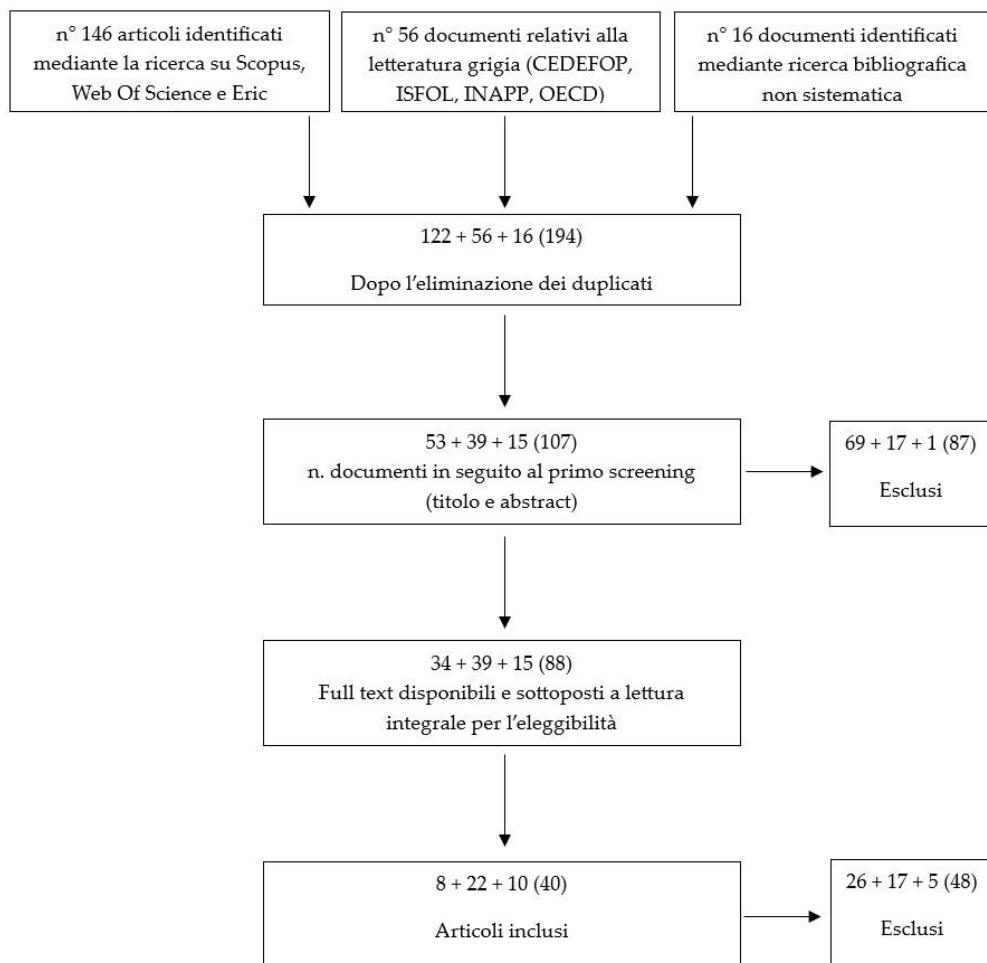
- sono stati inclusi tutti i documenti che, tra le parole chiave, presentavano il focus della ricerca, quindi l'apprendimento degli adulti e la formazione professionale continua. Inoltre, sono stati inclusi tutti i documenti che rientravano nella tipologia “artcoli” e indicizzati come “*Education and Educational research*”;
- sono stati esclusi tutti gli articoli scritti in una lingua diversa dall'inglese e dall'italiano, e afferenti a discipline mediche, ingegneristiche e prettamente scientifiche.

Le banche dati consultate sono state 3: Web of Science, Scopus ed Eric. Come si evince dalla Tabella 2, con la sola stringa di ricerca, i documenti ottenuti sono stati 476 e, dopo l'applicazione dei criteri di inclusione ed esclusione, il numero si è ridotto a 146. In seguito all'eliminazione dei duplicati, i documenti si sono ulteriormente ridotti, fino ad un totale di 122.

TAB. 2: RISULTATI SYSTEMATIC REVIEW – BANCHE DATI

	Web of Science	Scopus	ERIC
N. documenti con stringa di ricerca	185	284	7
N. documenti con criteri di inclusione/esclusione	49	95	2
N. documenti dopo l'eliminazione dei duplicati	122		

La ricerca sulle banche dati è stata integrata con una ricerca bibliografica, orientata allo studio della letteratura scientifica nazionale e della letteratura grigia, ponendo il focus sui documenti nazionali ed europei inerenti la formazione degli adulti e la formazione professionale continua.

**FIG. 2: DIAGRAMMA DI FLUSSO**

Come si evince dal diagramma di flusso (Fig. 2), i documenti complessivi sottoposti al primo *screening* (ovvero la lettura di titolo e abstract), sono un totale di 194: è stata, quindi, effettuata un ulteriore selezione che ha portato a escludere 87 documenti, ovvero tutti gli articoli relativi alla formazione e alfabetizzazione dei migranti, agli istituti superiori di

istruzione professionale, ai corsi di formazione all'interno delle università e, in generale, tutti gli articoli che non fornivano contributi inerenti al focus della ricerca. Ciò ha portato a una riduzione fino a un totale di 107 articoli. Dopodiché, si è proceduto con il controllo dei *full text* disponibili e il numero di articoli sottoposti a lettura integrale per l'ultima valutazione è 88.

In seguito alla lettura integrale dei documenti, avvenuta da parte di due revisori, i documenti inclusi nella *systematic review* sono 40, di cui 8 derivanti dalla ricerca sulle banche dati, 22 dalla letteratura grigia e 10 dalla ricerca bibliografica narrativa. Sono stati, quindi, esclusi 48 articoli perché non rispondevano ai criteri di selezione individuati.

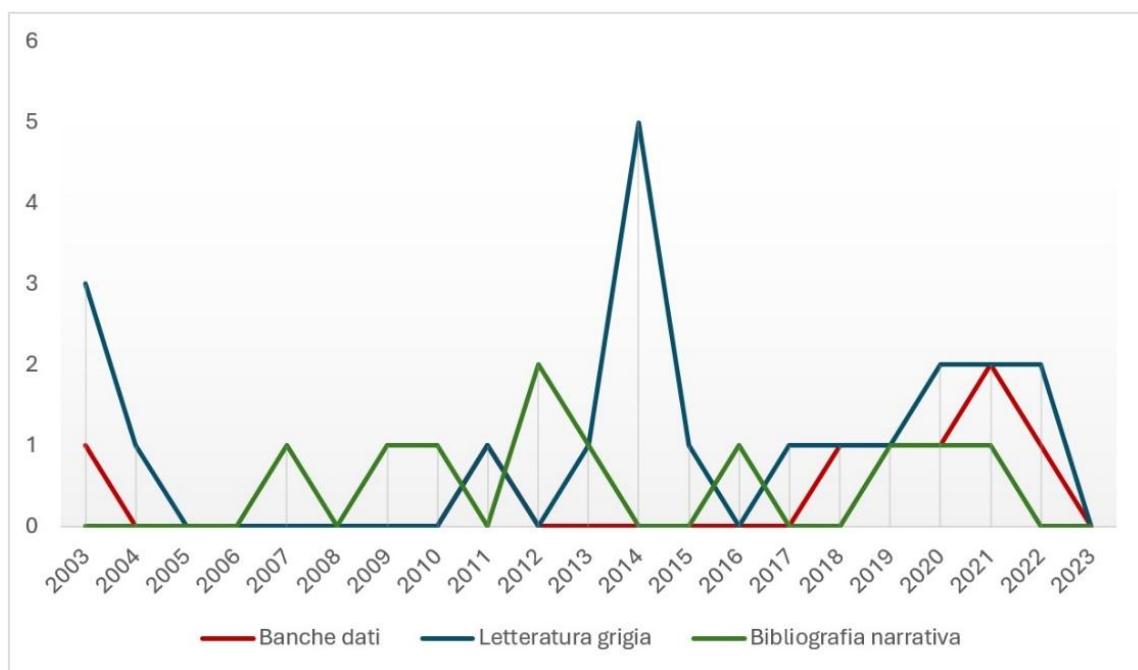


FIG. 3: DISTRIBUZIONE TEMPORALE ARTICOLO INCLUSI

Discussione dei risultati e conclusioni

La lettura integrale dei contributi individuati secondo i criteri di inclusione già esplicitati, restituisce un quadro variegato, seppur con elementi in continuità. In linea con le ipotesi della ricerca-azione, oggi ancora in fase operativa, in Illeris (2003) e Alessandrini (2009), troviamo che l'urgenza di un'educazione professionale per gli adulti emerge soprattutto per i settori aziendali e nelle politiche del lavoro. I lavoratori sono più interessanti a risorse che hanno un'immediata rilevanza rispetto alla propria posizione lavorativa e, in generale, tendono a essere scettici verso le "conoscenze generali e teoriche", in contrasto con le competenze pratiche richieste dalla loro professione. Stesse considerazioni sono presenti in Brinia (2011), giacché i cambiamenti in ambito economico, lavorativo e tecnologico implicano nuovi metodi di insegnamento/apprendimento per le risorse umane. È necessario abbattere le frontiere tra la teoria e la pratica, a favore di una formazione professionale globale, flessibile e integrata, puntando a far acquisire

competenze trasversali come il pensiero critico, la capacità di elaborazione di piani di lavoro e il coordinamento delle risorse.

In risposta a questa istanza, molti paesi hanno riconosciuto il valore della formazione sul posto di lavoro, integrando l'esperienza lavorativa nei programmi formativi: numerosi documenti europei sottolineano l'importanza e l'ormai vasta diffusione del *work-based learning*, inteso sia come formazione sul luogo di lavoro sia in ambienti simulati, sotto la guida di professionisti esperti (Cedefop, 2014; 2022a; 2022b; Commissione Europea, 2018). In Kankaraš (2021) si sottolinea come la formazione sia l'elemento chiave nei contesti lavorativi in termini di prestazioni aziendali e benessere dei dipendenti: l'apprendimento sul posto di lavoro viene inteso come un processo di acquisizione di conoscenze, abilità e altre capacità mentali che si manifestano mentre i dipendenti completano le loro mansioni in funzione del ruolo, portando a un miglioramento delle prestazioni individuali e organizzative. Questo aspetto richiama la teoria dell'apprendimento situato, o *situated learning*, secondo cui l'apprendimento è connesso e incorporato all'interno delle situazioni sociali e nelle forme di partecipazione, e si sostanzia nella partecipazione alle comunità di pratiche all'interno delle quali si sviluppano le conoscenze (Lave & Wenger, 1991).

In Illeris (2003), Hernandez-Carrera et al. (2018), Wang et al. (2021) emergono elementi di continuità circa il valore delle esperienze pregresse del lavoratore. Gli adulti non sono una "tabula rasa" ma presentano già un proprio bagaglio di esperienze sia educative che sociali di cui è necessario tenere conto fin dall'inizio del processo formativo. Ciò implica l'eventuale presenza di modalità di apprendimento ben consolidate: sviluppare nuovi apprendimenti potrebbe rappresentare una sfida che consente loro di scoprire nuovi modi di pensare. In questo senso l'apprendimento trasformativo, o *transformative learning*, potrebbe essere una cornice entro cui muoversi per l'educazione degli adulti. La disponibilità e la motivazione del soggetto in apprendimento sono elementi cruciali per l'apprendimento trasformativo.

Dallo studio dei contributi spicca proprio l'elemento della motivazione, centrale nella qualificazione dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. In particolare, l'apprendimento autodiretto (*self directed learning - SDL*) può influenzare positivamente la motivazione all'apprendere oltre che consentire lo sviluppo della capacità di assumere su sé stessi la responsabilità del processo decisionale, all'intero di un contesto di apprendimento, come evidenziano Morris (2019) e Chukwuedo et al. (2021). Come noto, la motivazione gioca un ruolo sostanziale nello sviluppo di competenze complesse, come riconosciuto già da McClelland nella sua *teoria dei bisogni motivazionali* (1961): rilevati le implicazioni nella pratica nelle organizzazioni e nella gestione del personale, poiché fornisce una comprensione dei motivi che guidano il comportamento lavorativo. Ad esempio, le persone con un forte bisogno di realizzazione potrebbero essere più efficaci in ruoli in cui ci sono obiettivi chiari e metriche di successo (McClelland, 1975).

Nell'ottica di promuovere la motivazione intrinseca, giocano un ruolo rilevante proprio le strategie e le modalità per la formazione lungo tutto l'arco della vita: l'apprendimento autodiretto rappresenta una competenza particolarmente importante per vivere e lavorare con successo nel mondo moderno, giacché offre agli adulti una maggiore capacità di

adattarsi alle mutevoli condizioni sociali, lavorative e professionali (Jossberger et al. 2010; Ma et al. 2018). A ciò si aggiunge un aumento, recentemente, dell'interesse della ricerca alle forme di apprendimento autodiretto e, in particolare, al fenomeno dei *Massive Open Online Courses* (MOOC). La letteratura scientifica di settore elegge i MOOC come un valido strumento per l'apprendimento autodiretto, poiché favoriscono l'accesso aperto e flessibile al sapere e promuovono competenze di autoregolazione. Tuttavia, il loro successo dipende in gran parte dalla motivazione personale e dall'autodisciplina dello studente, e alcune lacune nell'interattività e nel supporto possono rappresentare dei limiti per chi non è abituato all'apprendimento autonomo (Liyanagunawardena, Adams & Williams, 2013; Bonk, Lee, Reeves, & Reynolds, 2015).

Bonk et al. (2015) rilevano che, per soddisfare le proprie esigenze di apprendimento autodiretto, gli studenti adulti utilizzano una vasta gamma di dispositivi deputati all'apprendimento (smartphone, tablet, ecc), senza legarsi a un luogo e/o a un tempo specifico.

In particolare, l'*e-learning* si sta diffondendo nei diversi ambiti dell'apprendimento *lifelong* e anche in quello della formazione professionale continua. Una definizione diffusa di *e-learning* è suggerita da Kerres (2013) che lo intende come “*generic term for all variants of the use of digital media for teaching and learning purposes*” (p. 6). L'apprendimento a distanza consente maggiore flessibilità in termini di tempi e luoghi di apprendimento, andando incontro alle esigenze degli studenti adulti che spesso sono impegnati già sul fronte lavorativo, oltre che sociale e personale, come si evince dal contributo di Loock et al. (2022).

Brinia (2011) e Hernandez-Carrera et al. (2018) sottolineano l'importanza dell'*experience-based learning* funzionale alla promozione della partecipazione attiva che consente di sviluppare consapevolezza circa gli obiettivi da raggiungere: quest'ultimo, unitamente alle metodologie didattiche esperenziali (*learning by doing*), sono state individuate dal Rapporto Inapp (2020) tra le buone prassi di formazione continua per il supporto degli attuali cambiamenti organizzativi e tecnologici per *ri-lanciare la competitività aziendale*.

Con tratti di discontinuità rispetto ai contributi presi in esame Francisco e Boud (2021) presentano la *teoria delle architetture pratiche* (Kemmis et al. 2014; Mahon et al. 2017) che fornisce un quadro teorico e analitico per esplorare l'apprendimento che ha luogo sul posto di lavoro. Un aspetto importante di questa forma di apprendimento risiede nell'interazione con i colleghi (Billett 2001; Eraut 2007; Hoekstra, Kuntz, and Newton 2018). Del resto, già Lave e Wenger (1991) avevano identificato l'apprendimento come “un aspetto integrale e inseparabile della pratica sociale” (p. 31).

Uno dei modi in cui le persone interagiscono con gli altri sul posto di lavoro è attraverso la condivisione di storie: questa pratica è ritenuta importante nel sostenere i processi apprenditivi. Il valore della condivisione di storie, legato all'instaurarsi di rapporti di fiducia tra le persone, permette la creazione di uno spazio per l'apprendimento comunicativo (Sjolie et al., 2019). Gli autori, rileggendo Habermas (1996) e Kemmis & McTaggart (2005), identificano gli spazi di apprendimento comunicativo come spazi in cui possono avere luogo forme differenziate di apprendimento professionale.

Gli spazi di apprendimento comunicativo sono contesti di supporto in cui i partecipanti si sentono liberi e a proprio agio per discutere problemi e idee, poiché si realizza una positiva intersezione tra la fiducia personale e quella professionale. Spazi comunicativi di apprendimento spesso si sviluppano “*in-between spaces*” (Sjolie et al., 2019): spazi intermedi tra il lavoro e l'apprendimento, tra il sociale e il professionale. I casi studiati nell'articolo di Francisco & Boud (2021), mostrano che gli spazi di apprendimento comunicativo possono essere preziosi per sostenere gli apprendimenti in quanto offrono opportunità di confronto e scambio di idee anche con colleghi più esperti, con i vantaggi dell'informalità.

Tutte le indicazioni emerse dallo studio della letteratura, e qui brevemente discusse, saranno prese in considerazione nella definizione dell'intervento formativo, previsto nella fase conclusiva della ricerca-azione da cui questo lavoro ha avuto origine.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2009). L'educazione degli adulti tra le nuove sfide dell'università e della formazione continua. *LLL*, 5(13), 8-14. <https://doi.org/10.19241/lll.v5i13.305>
- Billett, S. (2001). Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice. Allen and Unwin.
- Bonaiuti, G. (2013). Apprendimento situato. In G. Marconato (Cur.), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua* (pp. 334-344). Guaraldi.
- Bonk, C. J., Lee, M. M., Reeves, T. C., & Reynolds, T. H. (2015). *MOOCs and Open Education Around the World*. Routledge.
- Bonk, C.J., Lee, M.M., Kou, X., Xu, S., & Sheu, F.R. (2015). Understanding the self-directed online learning preferences, goals, achievements, and challenges of MIT OpenCourseWare subscribers. *Educational Technology & Society*, 18(2), 349–368.
- Brinia, V. (2011). Project: a trainee-oriented training method, an empirical approach. *Higher Education, Skills and Work Based Learning*, 1(2), 169-186.
- Camera dei deputati (2024). *Formazione e lavoro: la situazione in Italia*. Rapporto 2023. <https://bit.ly/3B4xpEX>
- Capo M., Striano M., & Grimaldi, A. (2020). Promuovere l'occupabilità per facilitare la transizione dall'università al lavoro. Uno studio pilota della Federico II. *LLL*, 16(35), 152-173. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.492>
- Cedefop (2022a). *Work-based learning and the green transition*. Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/69991>
- Cedefop (2022b). The future of vocational education and training in Europe: volume 2: delivering IVET: institutional diversification and/or expansion? Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/780431>
- Cedefop (2024). Terminology of European education and training policy: a selection of 430 terms: third edition. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/991753>
- Chukwuedo, S.O., Mbagwu, F.O., & Ogbuanya T.C. (2021). Motivating academic engagement and lifelong learning among vocational and adult education students via self-direction in learning. *Learning and Motivation*, 74(1). <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101729>

Commissione Europea (2018). Promoting adult learning in the workplace. Final report of ET 2020 Working Group 2016-2018 on adult learning. Publications Office.

Decreto-Legge 2 marzo 2024, n. 19. *Ulteriori disposizioni urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*.

Dweck, C. (2014). How companies can profit from a “growth mindset”. *Harvard business review*, 92(11), 28-29.

Eraut, M. (2007). Learning from Other People in the Workplace. *Oxford Review of Education* 33(4), 403–422. doi:10.1080/03054980701425706.

Federighi, P. (2012). L’embedded learning o la formazione incorporata. In P. Federighi, G. Campanile, & C. Grassi (Cur.), *Il Modello dell’Embedded Learning nelle PMI* (pp. 17-24). ETS.

Francisco, S., & Boud, D. (2021). How we do things around here: practice architectures that enable learning in the in-between spaces of the workplace. *Journal of Vocational Education & Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1989618>

Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Carocci.

Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. (W. Rehg, Trans.) MIT Press.

Hernandez-Carrera, R.M., Machado, M.M., & Gonzalez-Monteagudo J. (2018). Training of Adult Workers in Europe and Brazil. Between Emancipatory Education and Recycling for the Market. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 297-315.

Hoekstra, A., Kuntz, J., & Newton, P. (2018). Professional Learning of Instructors in Vocational and Professional Education. *Professional Development in Education* 44(2), 237–253. doi: 10.1080/19415257.2017.1280523.

Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of workplace learning*, 15(4), 167-178.

Inapp (2020). *Rapporto di Monitoraggio Valutativo 2019. Storie aziendali di formazione, innovazione e buone prassi*.

Istat (2024). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*. Report anno 2023.

Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & Van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(4), 415–440.

Kankaraš, M. (2021). Workplace learning: determinants and consequences: insights from the 2019 European company survey. Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/111971>

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Cur.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 559–603). Sage.

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer.

Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Oldenbourg.

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

Legge 28 giugno 2012, n. 92. *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.*

Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008–2012. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), (pp. 202-227). AU Press.

Loock, V.S., Fleischer, J., Scheunemann, A., Froese, L., Teich, K., & Wirth, J. (2022). Narrowing down dimensions of e-learning readiness in continuing vocational education. Perspectives from the adult learner. *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1033524

Ma, X., Yang, Y., Wang, X., & Zang, Y. (2018). An integrative review: Developing and measuring creativity in nursing. *Nurse Education Today*, 62, 1–8.

Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S., & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architectures. In K. Mahon, S. Francisco, and S. Kemmis (Cur.), *Exploring Education and Professional Practice: Through the Lens of Practice Architectures* (pp. 1-30). Springer.

McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Van Nostrand.

McClelland, D. C. (1975). *Power: The Inner Experience*. Irvington Publishers.

Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In E.W. Taylor & P. Cranton (Cur.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 73–96). Jossey-Bass.

MISE. Ministero dello Sviluppo Economico (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

Morris, T.H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633-653. [10.1007/s11159-019-09793-2](https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2)

Pellegrini, M. & Vivianet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Carocci.

Quartarone, M. (2011). Don Milani, tra pedagogia e impegno sociale. In D. De Salvo (Cur.), *L'eredità pedagogica di Don Milani* (pp. 55-59).

Salas, E., Tannenbaum, S.C., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K.A. (2012). The science of training and development in organizations: what matters in practice. *Sage journal*, 13(2) 74–101. [10.2307/23484697](https://doi.org/10.2307/23484697)

Sistema Informativo Excelsior (2023). *La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane nel 2023*. <https://bit.ly/4da8zAO>

Sjolie, E., Francisco, S., & Langelotz, L. (2019). Communicative learning spaces and learning to become a teacher. *Pedagogy, Culture and Society* 27(3), 365–382. doi:10.1080/14681366.2018.1500392.

Wang, V., Torrisi-Steele, G., & Reinsfield, E. (2021). Transformative learning, epistemology and technology in adult education. *Journal of adult and continuing education*, 27(2), 324-340. DOI: 10.1177/1477971420918602

World Economic Forum (2023). *Future of Jobs Report*. <https://bit.ly/3ZoiZty>