

L'apprendimento informale e le sue implicazioni nello sviluppo delle soft skills

The informal learning and the action towards the development of the soft skills

STEFANO SPENNATI

As the pre-COVID-19 economy rapidly reinvents itself into perhaps a significantly different new one, the one thing likely remaining constant will be the necessity for workers to continuously adapt into its changing productive processes—the core feature of which will be innovation, importantly driven by teams much more than by a “lone genius” working somewhere apart from others. To sponsor such creativity, companies will have to let go of what was formerly routine and predetermined, enabling their productive modes of action to adapt responsively, too, to promising trial enhancements irrespective of the organizational level or functional area from which they are proposed. Both company “management” and “workers,” now less distinctly differentiated, will have to be able, simultaneously and collaboratively, to act and, at the same time, to “reflect in action.” Only continuous learning and emerging new knowledge and capacities from it—significantly beyond those already broadly commoditized—will provide pathways to successful competition and a brighter future. One method that has already demonstrated the capacity to foster various aspects of the broad pattern of enhancements outlined above is Action Learning, a process of team learning across organizational levels and areas of function, as well as different cultural contexts, that was originated out of necessity by the British scientist Reg Revans in World War II. It has since been refined and documented by a coterie of others—prominent among them Americans Academics Marsick, O’Neil, and Watkins—whose contributions will be discussed.

KEYWORDS: INFORMAL LEARNING, SOFT SKILLS, ACTION LEARNING, COACH, EXPERIENCE

1. Caratteristiche dell'apprendimento informale

Per comprendere cosa determina nell'adulto un apprendimento informale è necessario specificare in che cosa l'apprendimento informale si diversifica dall'apprendimento di tipo formale istituzionalizzato.

L'apprendimento informale si caratterizza come un processo:

- integrato con le routine quotidiane;
- attivato da uno stimolo interno o esterno;

- che non necessariamente si muove a livello consapevole;
- fortuito, che può verificarsi per caso;
- induttivo di riflessione e azione;
- inevitabilmente connesso all'apprendimento di altri (Marsick, V.J., Volpe M. 1999, Bracci F., 2012).

Si tratta, insomma, di un apprendimento che non può essere inquadrato nelle categorie classiche dell'apprendimento formale, che segue percorsi strutturati e lineari e che vengono definiti a prescindere dall'incidenza della persona che apprende.

Per queste ragioni, gli studiosi americani dell'apprendimento in età adulta, da Dewey (1938) a Mezirow (2000) fino a Marsick e Watkins (2018), indicano nell'esperienza la differenza tra l'apprendimento formale e quello informale. Sono, infatti, vissuti personali, non facilmente codificabili, né misurabili in parametri predefiniti, che consentono alla persona in età adulta di continuare ad apprendere al di fuori dei contesti formali.

Ad esempio, imparare dall'esperienza (modello di Dewey della riflessione, ripreso poi da Mezirow nell'apprendimento trasformativo) che può essere positiva o negativa è il percorso che segue la persona adulta, influenzata da contesti esterni in cui si trova che possono dare origine a problemi ma anche ad opportunità. (Mezirow, J. 2003).

Questi poi vengono interpretati nei contesti sociali e quando la persona accetta possibili alternative e comportamenti posseduti, avviene l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze.

La necessità di ricorrere all'apprendimento in età adulta è avvertita in questo nostro tempo anche dalle organizzazioni lavorative che si affidano sempre più alle strategie di apprendimento informale per migliorare l'apprendimento dei propri membri a tutti i livelli.

Chi opera nell'apprendimento sul posto di lavoro deve agire in modo tale da fornire formazione per facilitare il *coaching*, il *mentoring*, gli approcci di apprendimento di gruppo come *l'apprendimento in azione* e le *comunità di pratica* all'interno delle quali le persone apprendono naturalmente e lavorano insieme impegnandosi in un apprendimento tra pari attraverso una continua interazione (Lave, Wenger 1991).

Molto importante risulta anche la fase conclusiva di questo apprendimento che deve riguardare la valutazione degli interventi promossi e consistere nella misurazione del miglioramento delle performance sul posto di lavoro, anche se nell'apprendimento informale la valutazione deve sempre tenere conto di molteplici variabili non sempre misurabili né in ingresso, né in uscita.

2. L'importanza dell'apprendimento informale nelle organizzazioni del lavoro del XXI secolo

Fino al XX secolo è sempre stato difficile porre all'interno dei percorsi aziendali il tema della riflessione o dell'autoriflessione da parte dei propri componenti, essenzialmente perché l'azienda ha sempre posto come prioritari altri obiettivi, come il profitto, che hanno oscurato il percorso personale del lavoratore.

L'innovazione continua e costante, che ha caratterizzato il XX secolo e che caratterizzerà, ancora di più il XXI secolo, ha determinato, al contrario, la necessità crescente proprio dell'azienda di sostenere percorsi interni di condivisione, al fine di aggiornare e modificare le performance dei lavoratori e del management aziendale per favorire scelte e comportamenti che possono aiutare ad esplorare alternative alle condotte routinarie non più efficaci.

Nelle organizzazioni del lavoro diventano, dunque, centrali non solo le conoscenze di tipo tecnico legate alla produzione, ma anche le competenze trasversali definite *soft skills* che permettono alla persona di avere un ruolo che va oltre quello strettamente stabilito all'interno dell'organizzazione.

Il World Economic Forum nel Jobs Report 2018 ha individuato almeno dieci competenze tra quelle che saranno più richieste nel mondo lavorativo di oggi e di domani:

- 1) Il problem solving in situazioni complesse. Capacità di essere flessibili ed adattabili, nonché la capacità di "lettura" dei nuovi contesti di riferimento,
- 2) Pensiero critico. Capacità di sviluppare un pensiero caratterizzato da grandi competenze nell'analisi e la valutazione delle diverse situazioni.
- 3) Creatività. Capacità di "innovazione", per una visione "originale", che percorra anche strade poco battute.
- 4) Gestione delle persone. Capacità di motivare, valorizzare le persone che fanno parte di un team o di una struttura e dare loro feedback (costruttivi o di miglioramento).
- 5) Coordinarsi con gli altri. Capacità di lavorare insieme, di essere un "gruppo" e non solo "un insieme di persone".
- 6) Intelligenza emotiva. Capacità "trasversale" di riconoscere, comprendere e gestire le emozioni, le proprie come quelle degli altri.
- 7) Capacità di giudizio e prendere decisioni. Capacità di condividere ed ascoltare, prendere decisioni al momento opportuno.
- 8) Orientamento al servizio. Predisposizione ad essere utile, premuroso, attento e collaborativo riguardo le esigenze delle persone.
- 9) Negoziazione. Capacità di interazioni con gli altri.
- 10) Flessibilità. Capacità di adattarsi a nuovi contesti, cambiando le nostre risposte e i nostri comportamenti.

Non sempre, tuttavia, queste capacità potranno essere raggiunte dagli adulti in modo spontaneo ed è per questo che fare ricorso a strumenti come l'Action Learning può aiutare o accelerare il processo di nuova maturità dell'adulto.

L'elemento che caratterizza l'Action Learning, infatti, è quello di trasmettere nuova conoscenza attraverso nuove esperienze, che possono essere determinanti per la vita delle persone che lo sperimentano (O'Neil, Marsick 2007).

Gli elementi fondamentali sono l'azione e un progetto di lavoro all'interno di un percorso che analizzi i problemi della vita reale. Si tratta, quindi, di apprendimento esperienziale, che rimanda al *problem solving* e all'apprendimento collaborativo.

Tutto questo con l'intervento della riflessione, che deve permettere ai partecipanti di esprimere il proprio ragionamento, partendo proprio dall'obiettivo che si sono posti inizialmente (Marsick, Watkins, 1990, 2018).

3. L'Action Learning come strategia di apprendimento informale

Come si può definire Action Learning? Un approccio al lavoro con le persone che permette loro di apprendere, invitandole a sviluppare un determinato progetto o a riflettere su un problema. I partecipanti lavorano in piccoli gruppi, al fine di dare vita ad azioni per risolvere i loro problemi e apprendono come imparare da queste azioni. Spesso un coach dell'apprendimento lavora con il gruppo al fine di aiutare i membri ad apprendere come bilanciare il loro lavoro con l'apprendimento che deriva da quel lavoro stesso (Watkins, Marsick, Wasserman 2019, cap. 4, p. 82).

Nella metodologia dell'Action Learning la figura del coach risulta fondamentale.

Questo termine sta ad indicare il ruolo svolto da chi assume compiti di guida rispetto a soggetti in formazione, che intendono realizzare un processo di crescita e di miglioramento personale proprio attraverso il passaggio costruttivo di informazioni, di competenze e di esperienze da una figura esperta come il coach (Loiodice, 2020, p. 136).

Il coach guida il gruppo nel diagnosticare la situazione, creare una visione, favorire situazioni fortemente collaborative, registrare i cambiamenti dei soggetti che compongono il gruppo e creare nuovi esperimenti.

Gli studi americani, che rimandano alla figura del coach, hanno sviluppato veri e propri modelli di Action Learning con modalità di realizzazione che richiedono di essere rispettate per raggiungere i risultati previsti.

Innanzitutto, la composizione del gruppo: il numero dei partecipanti è molto importante. Il gruppo deve essere composto dalle 4 alle 6 persone al massimo e da diversa provenienza. La modalità del lavoro di gruppo è diretta a promuovere riflessioni ed

azioni perché ci sia apprendimento da parte delle persone adulte, attraverso la condivisione di esperienze. (O'Neil, Marsick, 2007).

Un'interessante visione del coach in Action Learning è quella che viene data da Casey (2011). Il coach deve:

1. Saper dare.
2. Saper ricevere.
3. Chiarire i processi di Action Learning (AL).
4. Aiutare i membri a fare loro i primi tre punti. (Spennati, in De Natale, Marsick, Spennati, Simonetti, 2015, p. 85 da O'Neil, J. Marsick, V.J. 2014, p. 209).

Il punto di partenza di questo ragionamento è quello di O'Neil e Marsick (1997) che definiscono l'AL con queste parole:

An approach to working with and developing people that uses work on an actual project or problem as the way to learn. Participants work in small groups to take action to solve their problem and learn how to learn from that action. Often a learning coach works with the group in order to help the members learn how to balance their work with the learning from that work. (*Ibidem*, p. xvii).

È chiaro, quindi, che l'Action Learning ha una sua specificità anche rispetto alle altre forme di *Learning by doing*, in quanto non si focalizzano su problemi reali della persona che apprende. Marsick, in particolare, riprendendo Revans, insiste sull'importanza di ragionare sull'esperienza attraverso il dialogo e il lavoro in piccoli gruppi, che aiutano la persona a riflettere sulle proprie esperienze e attraverso queste le persone adulte apprendono.

Per tutte queste ragioni la figura del coach nell'Action Learning è davvero importante per guidare il gruppo verso il conseguimento dei risultati attesi.

L'Action Learning (AL) è stato oggetto di diverse "scuole" di pensiero.

O'Neil e Marsick (2014) descrivono quattro differenti "scuole" basate sull'apprendimento supportate dai coach: Tacit, Scientific, Experiential e Critical Reflection (O'Neil, J. Marsick, V.J. 2014). La base per la classificazione è la natura dell'apprendimento in ciascuna di esse. L'apprendimento tacito non prevede un apprendimento che sia esplicito. Si considera che ci sia l'apprendimento perché si adattano a nuove circostanze (un esempio dei nostri giorni è quanto stiamo apprendendo dalla crisi sanitaria in corso nel mondo). L'apprendimento scientifico coinvolge un metodo scientifico ed enfatizza un apprendimento basato da evidenze. L'apprendimento esperienziale aiuta chi deve apprendere a vivere in prima persona il percorso che deve aiutarlo a migliorare la modalità di apprendimento dall'esperienza. Infine, la riflessione

critica aggiunge quesiti importanti sul contenuto, il processo e le premesse ed enfatizza a riporsi domande sui problemi e soluzioni. O'Neil, Watkins and Marsick considerano la riflessione critica sull'esperienza importante nell'ambito dell'apprendimento nel contesto lavorativo, con l'aiuto di dati che raccolgono le evidenze e i risultati.

O'Neil e Marsick evidenziano come nelle *Experiential* e *Critical Schools* si riconosce la presenza di un coach che deve guidare la riflessione e il dialogo. Il coach permette il concretizzarsi dell'AL attraverso il ragionamento critico sul fatto in questione e soprattutto sull'esperienza (*Ibidem*).

Marsick ed O'Neil si riconoscono nella *Critical Reflection School* che promuove una riflessione più personalizzata, cioè critica, nell'affrontare una situazione. Questa si differenzia dall'*Experiential School* che pone l'attenzione solamente sull'esperienza vissuta, descrivendola, nell'ottica dell'esperienza vissuta.

In tutte queste scuole di pensiero, tutto si basa sul dialogo che ha sempre come protagonista il coach. Gli studiosi concordano sul fatto che è compito del coach portare le persone adulte a compiere un processo di trasformazione. La natura della trasformazione e la modalità di attività di apprendimento che viene svolta dal coach viene considerata in modalità diverse dalle diverse scuole di pensiero. O'Neil e Marsick, in particolare, individuano tre fasi all'interno di quello che loro chiamano *'Action Learning Conversation*, il dialogo da promuovere da cui deve scaturire la riflessione prima e l'apprendimento poi.

Sono tre le fasi all'interno del processo dell'*Action Learning Conversation*:

Nella fase 1 i partecipanti, innanzitutto condividono la loro area di interesse/sviluppo che viene definita "personal learning goal". L'area di interesse/sviluppo è caratterizzato come una domanda che invita ad analizzare/esaminare. Il coach formula delle domande oggettive al fine di chiarire il contesto e le informazioni.

È interessante evidenziare che il coach non è l'unica persona che può porre domande, in quanto anche gli altri membri del gruppo possono porle al fine di chiarificare il concetto posto all'attenzione dell'analisi.

La fase due è divisa in quattro passaggi. Questa fase è caratterizzata dal fatto che vengono poste molte domande. La persona è invitata a non rispondere fino a quando non vengono poste le domande. Solo in quel momento possono identificare, commentare e rispondere a una o due domande; Non è richiesto di rispondere a tutte le domande. Questo permette di ascoltare le domande senza dover trovare sempre una risposta. Le domande devono avere queste caratteristiche: essere oggettive (Cosa sta succedendo?), riflessive (come mi sento?), interpretative (Cosa stiamo apprendendo?) e

decisionali (Cosa facciamo?). Le domande oggettive possono essere poste già dalla fase 1.

La fase 2 si concentra principalmente sulle domande riflessive e interpretative.

Quelle decisionali arrivano nel momento in cui la persona si integra nel gruppo. L'obiettivo di questa fase è quello di permettere alla persona di esplorare i propri assunti che possono essere pensieri e idee, che guidano il comportamento.

In questa fase la persona vede quali possono essere le mancanze esistenti al suo *learning point* originale e l'impatto che ha avuto la condivisione con gli altri. La fase due ha l'obiettivo di preparare la persona verso l'azione.

La fase 3 si conclude con l'allineamento: si raccolgono i risultati da parte del coach o da parte di una persona del gruppo che ha il compito di riassumere i punti chiave (Ibidem). In questa fase generalmente ci si dispone in circolo e si condividono le riproposizioni del problema iniziale. Colui che ha posto la domanda per primo segue i componenti del gruppo in questo percorso e poi riassume cosa ha sentito dai partecipanti al gruppo. Il coach al termine del percorso sintetizza il pensiero emerso e cosa i partecipanti hanno appreso e cosa è stato modificato del loro pensiero iniziale e dei comportamenti conseguenti.

Quindi risulta chiaro che il coach all'interno di una organizzazione aiuta a sviluppare un processo autonomo della persona che si forma all'interno di un gruppo.

Il coach partecipa emozionalmente all'attività della persona adulta che deve seguire, trasformando le sfide e le criticità in acquisizioni positive.

All'interno dell'Action Learning il coach completa l'importanza del modello stesso poiché aiuta i partecipanti al processo di formazione a vedere i risultati vicini e tangibili, sia con riferimento alla propria persona che all'organizzazione nel suo complesso.

4. Due attività laboratoriali di Action Learning nel contesto aziendale ed accademico italiano

La molteplicità dell'Action Learning può risultare particolarmente utile nei contesti aziendali per risolvere situazioni complesse e diversificate: dai piani strategici fino alla formazione del personale.

Si richiamano di seguito alcuni casi particolarmente significativi di attuazione di Action Learning in contesti aziendali.

Il primo caso riguarda Conftrasporto – Organizzazione delle aziende del trasporto e della logistica – che ha adottato il metodo dell'Action Learning per l'attività di formazione *on the job*, rivolta a figure giovani in formazione o che escono dal mondo della formazione

(scolastica o universitaria), interessate al settore e che continuano ad imparare nel contesto lavorativo guidati da coach.

Il coach ha avuto un ruolo fondamentale all'interno dei gruppi che hanno seguito il modello di Action Learning. Ha avuto il ruolo di condividere, insieme al leader del gruppo ed al facilitatore, l'obiettivo che veniva posto, di volta in volta, dall'attività di riflessione comune. Il leader e il facilitatore conoscevano i partecipanti (debolezze, aspetti forti), il coach è stato invece scelto tra figure esterne perché ha avuto il compito fondamentale di guidare il percorso di apprendimento trasformativo verso l'abbattimento delle barriere (transazionali o trasformative, quindi interne o esterne) che sono emerse nelle diverse fasi dell'apprendimento (Spennati 2018).

Il secondo caso ha visto Conftrasporto sperimentare l'Action Learning anche per l'apprendimento informale di gruppi di studenti dal 2016 al 2019 (Spennati, 2018, p. 85), all'interno di un corso di Master di primo livello in Economia e Gestione degli Scambi Internazionali dell'Università Cattolica.

Nell'attuazione dell'Action Learning sono stati presi in considerazione due obiettivi: inquadrare l'attività di formazione all'interno di un gruppo e all'interno di questo gruppo distinguere con chiarezza gli elementi di omogeneità in termini di preparazione/età e quelli di eterogeneità legati alle competenze personali.

L'elemento caratterizzante il progetto, anche per questa esperienza di formazione, è stata la scelta dei coach. All'interno del contesto di apprendimento informale delle Istituzioni Europee, a Bruxelles, la scelta dei coach è ricaduta su alcuni Commissari Europei.

L'importanza e l'originalità dei personaggi che hanno partecipato al percorso in qualità di coach è stato l'elemento caratterizzante il progetto (svolto separatamente tra studenti di scuola superiore e studenti universitari).

Prendiamo in considerazione, ora, i risultati con gli studenti universitari (Spennati 2020 in Marsick, Watkins, Spennati, Lorusso):

- È stata esaminata la complessità del contesto europeo e le sue politiche, come elemento a cui dare la risposta chiara senza un approfondimento.
- Ogni studente ha condiviso in gruppo con i coach le proprie osservazioni, dubbi, conoscenze e certezze sotto forma di domande.
- Attraverso l'aiuto dei coach, che avevano il compito di guidare la discussione (dall'esterno, in quanto non conoscevano gli studenti), si è arrivati a formulare dei nuovi schemi di riferimento (convinzioni, pensieri) sull'argomento in corso, relativo alla scoperta e alla comprensione delle Istituzioni Europee e dei suoi modelli.

Le caratteristiche del progetto sono state (Ibidem):

- Lo svolgimento a Bruxelles.
- 150 partecipanti nel suo complesso (divisi in piccoli gruppi – sono stati formati gruppi di 20 persone anche se il modello prevede gruppi tra 4 e 6 componenti. Il motivo è stato essenzialmente organizzativo, cioè di permettere a tutti di vivere l’esperienza con i coach individuati).
- L’obiettivo: La conoscenza delle Istituzioni Europee, i suoi progetti, le sue politiche, in particolare del trasporto e della logistica, al fine di poter iniziare a lavorare in una azienda con delle competenze di base.
- Modalità organizzativa: conferenze, incontri, lezioni, visite.
- Modalità contenutistica: osservazione, condivisione, rielaborazione degli schemi di riferimento (Habits of Mind di Mezirow).

Merita una riflessione di tipo scientifico il terzo caso di Action Learning che si riferisce, invece, ad una esperienza promossa nel contesto accademico del Master in Economia e Gestione degli Scambi Internazionali dell’Università Cattolica del Sacro Cuore, all’interno di un workshop, in lingua inglese, dedicato all’Ocean Literacy.

La valenza scientifica è derivata dalla presenza al workshop delle professoressa Marsick e Watkins che hanno predisposto un Toolkit per lo svolgimento del percorso di Action Learning per il gruppo di studenti in classe.

I partecipanti al progetto sono stati suddivisi in un numero più elevato rispetto a quello del protocollo scientifico per ragioni organizzative, ma sempre gestibile dal punto di vista dell’efficacia. La figura dello sponsor del progetto (l’Università Cattolica del Sacro Cuore) è risultata fondamentale, perché ha permesso di individuare gli obiettivi da raggiungere.

Sono stati scanditi successivamente i tempi dell’Action Learning al fine di rispettare le fasi del procedimento.

I coach (il team di docenti ed esperti) si sono presentati ed hanno condiviso con i partecipanti il loro ruolo di coordinatori e motivatori e non di insegnante.

Sono seguite tre fasi.

Prima fase, detta anche Ice Breaking: ciascun partecipante ha avuto 3 minuti per riflettere su una emozione o un ricordo legato all’argomento che si doveva affrontare. Una volta individuata, ciascun partecipante ha avuto due minuti di tempo per poterla condividere.

Seconda fase: hanno avuto inizio delle domande: dove siamo? Cosa vogliamo raggiungere? Come possiamo raggiungere la nostra meta?

Terza fase e conclusione: i partecipanti sono stati invitati a far emergere i risultati raggiunti.

Le azioni che sono state suggerite dal Toolkit riguardavano: agire, esplorare, riflettere, interpretare, considerare.

Si è partiti dalla scelta del tema. Quest'ultima è derivata dalla tipologia del corso di Master, dedicato all'economia dei trasporti e del commercio. Il tema individuato è stato "Which policies and practices can be ruled by the governors to protect the oceans", all'interno del macrotema dell'Ocean Literacy. I partecipanti al workshop sono stati informati per tempo sul tema in oggetto, al fine di prepararsi, in quanto la scelta del tema è ricaduta su un ambito non legato al percorso di studi del Master.

È stato condiviso l'obiettivo di rispondere ad un quesito che potesse essere trasversalmente utile per l'attività, non solo accademica ma anche lavorativa dei partecipanti, di età superiore a età 21 anni, valorizzando il background culturale dagli stessi posseduto.

Sono state, a questo punto, definite le fasi del percorso. L'inquadratura, la ricontestualizzazione, il porsi domande, la riflessione, la sperimentazione e il feed-back da parte del gruppo. Il percorso è durato complessivamente quattro ore.

Questa esperienza rientra in quello che viene definito "Action Learning Conversation", un protocollo di regole che stabiliscono la modalità di attuazione del processo di Action Learning (O'Neill, Marsick 2009). Nel protocollo si determina quello che si è già dimostrato nella prassi: l'apprendimento ha un risultato migliore se i componenti il gruppo sono coetanei, ma con diversi background.

Il percorso, previsto dal protocollo, ha provocato l'apprendimento informale attraverso momenti precisi che Marsick e Maltbia così riassumono in (*Ibidem*, p. 20):

- Porsi la sfida attraverso la domanda.
- Condivisione dei contenuti da parte di tutti i membri del gruppo.
- Porsi delle domande tra pari (cioè tra i membri del gruppo), a cui non c'è risposta immediata da parte del detentore del problema di cui si sta discutendo e riflettendo – percorso che ha l'obiettivo di sbloccare la persona verso strutture mentali, che potrebbero impedirgli di avere un ragionamento più libero e aperto.
- Identificazione di assunti, che possano aiutare la determinazione della sfida che ci si è posti.
- Ricreare una situazione di analisi e comprensione della nuova situazione.

- Prendere decisioni ulteriori per informarsi, al fine di rispondere alla sfida che ci si è posti.

Nel workshop in esame si è partiti dal seguente quesito iniziale: “Quali politiche e quali pratiche possono essere introdotte dai governi per proteggere gli oceani?”. Sono state successivamente poste le seguenti domande:

- Come può influire la consapevolezza sulla situazione geopolitica degli oceani?
- Quale apporto possono dare i social media alla consapevolezza sugli oceani?
- Quali sono le azioni politiche che aiutano a determinare la consapevolezza sugli oceani?
- Quanto grande è il gap tra gli aspetti politici, dei cittadini come del business all’interno degli impegni sull’Ocean Literacy?
- Come possiamo costruire una cultura del rispetto degli oceani e del mondo naturale?
- Come costruiamo il rispetto per le associazioni con le compagnie e con le comunità? Chi raccoglierà i fondi per aiutare a conoscere gli oceani?
- Quali possono essere i percorsi economici per costruire la consapevolezza sul tema – social media, volontari, gruppi, associazioni?
- Quali strumenti sono disponibili per gli insegnanti per accrescere la consapevolezza sugli oceani?
- Come possiamo rendere il materiale educativo interdisciplinare?
- Quali comunità di pratica esistono in relazione all’Ocean Literacy?
- Come possiamo aiutare i ricercatori a sviluppare la consapevolezza su loro stessi?
- Perché lo spazio attira mentre l’oceano no?
- Quali leggi si dovrebbero approvare per creare la consapevolezza sugli oceani?.

Nella fase finale sono emerse delle ipotesi, frutto della riflessione comune e quindi dello scambio di conoscenze possedute da ciascun membro del gruppo.

Gli esiti del percorso si possono così riassumere:

- Lo spazio è sconosciuto, mentre il mare è conosciuto. Di conseguenza abbiamo la possibilità di proteggerlo, come di valorizzarlo.

Sono stati condivisi i pensieri legati al mare che derivavano dalle esperienze personali di ciascuno dei componenti: chi aveva ricordi del mare perché aveva vissuto la propria infanzia in una città di mare o ricordava il profumo del pesce che ridestava i propri ricordi del quotidiano, chi aveva la necessità di attraversare il mare per raggiungere alcune destinazioni o il proprio luogo di residenza, in un Paese come l’Italia caratterizzato da tante isole...

- C'è un costo che deriva dal dare al mare il riconoscimento che dovrebbe avere – esclusività di alcune parte degli oceani. L'oceano è molto conteso per le differenze geopolitiche.
- Identità dell'oceano, ma a chi appartiene? È emerso l'aspetto apolide del mare, la necessità di inquadrarlo (a causa della sua grandezza è difficile stabilire i confini) in una territorialità convenzionale.
- Creazione di una "generazione oceano".

Questo è stato il risultato più importante del lavoro laboratoriale, cioè quello di aver prodotto nei partecipanti la consapevolezza di una ricchezza che è a nostra disposizione ma che non siamo in grado di apprezzare e che dovremmo tutelare con i nostri comportamenti.

Il percorso di Action Learning ha raggiunto l'obiettivo di rendere le persone consapevoli di un processo di crescita/cambiamento legato ad un problema noto, ma che non avevano vissuto in una dimensione personale, legata a vissuti esperienziali.

Il lavoro di squadra ha permesso di accrescere l'interesse e la curiosità, ma anche di favorire nuovi schemi di significato.

È emersa, anche in questo caso, l'importanza del ruolo del coach: i partecipanti al percorso hanno riconosciuto al coach la figura centrale, vissuta come punto di riferimento ancora di più rispetto ai leader (i docenti del master) che, pure, conoscevano bene l'argomento, perché lo avevano proposto.

In conclusione, anche in questo percorso di Action Learning il coach, per la missione sociale che ha saputo svolgere, si è confermato strategico per apprendere in modo informale oltre che formale per quello che poteva riguardare il contenuto del workshop.

STEFANO SPENNATI,

Visiting Scholar al Teachers College della Columbia University

Bibliografia

- Bracci F. (2017), *L'apprendimento adulto*, Milano: Ed. Unicopli.
- De Natale M.L., Marsick V.J., Spennati S., Simonetti, C. (2015) *Transformative Learning e pedagogia degli adulti, Prospettive di Sviluppo in Italia*, Milano: Educatt.
- Dewey J. (1938), *Education and experience*. New York, McMillan.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Loiodice I. (2004), *Non perdere la bussola*, (ed. 2020) Milano: Franco Angeli.

- Marsick V.J., (1990) *Action Learning and Reflection in the Workplace*, capitolo ristampato (2020) in Marsick V.J., Watkins K.E., Spennati S., Lorusso L. Milano: Educatt.
- Marsick V.J., Watkins K.E. (1990) *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Marsick V.J., Watkins K.E. (2018) *An update on informal and incidental learning theory*. In Scurry-Russ E., Nicolaidis A. Marsick V.J., Watkins K.E. (Eds), *Update on informal and incidental learning theory*, New Directions in Adult and continuing Education, N. 159, Hoboken, NJ: Wiley, pp. 9-20.
- Mezirow J. and associates (2000) *Learning as Transformation: Critical perspective on a theory in progress*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2007) *Apprendimento e Trasformazione*, Traduzione in italiano, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- O'Neil J., Marsick V.J. (2007) *Understanding Action Learning*, New York: AMACOM.
- O'Neil J. Marsick V.J. (2009) Peer mentoring and action learning. *Adult Learning*, 20 (1 & 2), 19-24.
- O'Neil J. Marsick V.J., (2014) *Action Learning Coaching, Advances in Developing Human Resources*, Versione on Line, New York: SAGE.
- Spennati S. (2020) *I possibili modelli di validazione delle competenze informali, attraverso lo studio di modelli di apprendimento informali e incidentali* in Marsick, V.J., Watkins, K.E., Spennati, S. Lorusso, L. *Quando il lavoro cambia: investire nell'apprendimento permanente*, Terza Edizione, Milano: Educatt.
- Stollo M.R. (2019) *Apprendere la pedagogia, Percorsi pratici per la comprensione dei processi di sviluppo e di socializzazione*, Milano: Franco Angeli.
- Watkins K.E, Marsick V.J., Wasserman I. (2019) *Action Research, Action Learning, and Appreciative Inquiry: Interventions That Builds Individual and Group Capacity for EBOCD*, in R.G. Hamlin, A. Ellinger, D. Jones, J. (Eds), *Evidence - Based Initiatives for Organizational Change and Development* (pp.76-92). IGI Global. Doi: 10.4018/978-1- 5225 - 6155 - 2 ch004.
- "The Future of Jobs", www.weforum.org (18 Gennaio 2020).