

TEORIA E PRATICA NEI PROCESSI DI SVILUPPO DELLE RISORSE UMANE: L'EMERGERE DI UN SISTEMA INTEGRATO DI SVILUPPO, MISURAZIONE E CONTROLLO*

Chiara Bernardi

«You cannot manage what you can not measure»

Old Business Maxim [Ulrich, 1997]

1. Inquadramento del problema: le sfide per la direzione risorse umane in tema di sviluppo

Nell'ultimo decennio si è registrato un intenso dibattito intorno al concetto di «apprendimento organizzativo» e «organizzazione che apprende»: sotto diverse prospettive, si rileva la centralità dei processi di apprendimento come motore reale della crescita e dello sviluppo delle organizzazioni e si indaga su come questi processi possano essere attivati e facilitati [Senge, 1990; Sbrana, Torre, 1996; Wilson, 1999].

L'apprendimento organizzativo per realizzarsi si basa sull'interazione e sulla condivisione delle conoscenze degli individui che, a loro volta, devono avviare processi di apprendimento a livello individuale al fine di arricchire e contribuire al confronto collettivo [Cross, Isdraelit, 2000].

Se l'apprendimento individuale è la condizione necessaria per l'avvio di processi di apprendimento organizzativo, si giustifica una rinnovata attenzione alle attività che la direzione risorse umane svolge, dato che questa, istituzionalmente, si occupa del loro sviluppo e della loro crescita [Boldizzoni, 1999].

Nella generalizzata crescita della competizione, che si basa sempre più sulle competenze e sulle conoscenze, e nella contemporanea necessità di un uso attento e razionale di risorse economiche sempre più scarse, si pongono alla Direzione Risorse Umane (da ora in poi DIPER) due sfide fondamentali:

- essere il promotore di efficaci azioni organizzative volte allo sviluppo delle competenze e delle conoscenze dell'organizzazione;
- utilizzare razionalmente le risorse, dimostrando l'efficacia delle azioni svolte in termini di sviluppo e crescita dell'organizzazione [Boldizzoni, 1999].

DIPER da sempre registra un diffuso ritardo di sviluppo culturale e manageriale, rispetto al resto dell'organizzazione e alle esigenze che questa esprime. Queste sfide sono ancor più critiche per le

imprese italiane che scontano ulteriori ritardi: solo nell'ultimo decennio, DIPER non si occupa più soltanto delle attività di gestione del personale di tipo amministrativo – contabile, ma sempre più allarga «le proprie attività allo sviluppo organizzativo e delle risorse umane, enfatizzandone la valenza economica e collegandole con la pianificazione strategica e il budget» [Fontana, 1989]. Negli Usa, nel 1967 con la prima e pionieristica edizione de «*Training and Development Handbook*», si discuteva dell'apprendimento degli adulti, della progettazione di interventi formativi, della valutazione dei risultati, delle modalità formative ed operative da impiegare.

Come DIPER può rispondere a queste sfide, rimane un'interessante arena di discussione di studiosi ed operatori. Quella che qui si propone è il riconoscimento della complementarità delle due dimensioni: efficacia dell'azione e misurazione dei risultati, come premessa all'attivazione di un processo di apprendimento all'interno di DIPER che consenta a questa funzione di sviluppare le competenze necessarie per agire da volano per lo sviluppo dell'intera organizzazione [Lawson, Limbrick, 1996; Young, Barman, 1997].

2. Obiettivi del paper

Gli obiettivi del presente paper sono rintracciabili nelle seguenti domande:

Domanda 1: Come può DIPER dare avvio ad azioni di sviluppo maggiormente efficaci, che supportino ed accelerino la crescita professionale dei singoli e dell'organizzazione?

Domanda 2: Come e in quali termini DIPER può misurare l'efficacia delle attività svolte in merito allo sviluppo del personale, al fine di diventare un effettivo partner strategico dell'alta direzione?

Per le caratteristiche della ricerca sulla quale si basa, il presente scritto può essere di particolare interesse per coloro che operano nell'ambito di DIPER e che si occupano dello sviluppo delle competenze del personale.

Utili indicazioni possono, inoltre, essere raccolte dagli studiosi che si occupano di questo particolare aspetto della gestione delle risorse umane.

3. Metodologia

Il presente contributo si basa su un progetto di Ricerca – Azione [Kemmis, McTaggart, 1998] della durata di due anni, promosso e finanziato da Canon Italia Spa. Il progetto è stato condotto in stretto contatto con DIPER di Canon Italia.

L'approccio di ricerca si è basato sull'induzione dato che le implicazioni teoriche a cui si è giunti si sono via via sviluppate dall'osservazione della realtà empirica, osservazioni che hanno trovato riscontro nella letteratura soltanto in un secondo momento.

La Ricerca – Azione può potenzialmente superare le mancanze presenti nelle ricerche sulle scienze sociali, ma i risultati che questa produce sono ritenuti poco generalizzabili [Heller, 1986]. Tale limite può essere superato attraverso un processo di elaborazione ed astrazione del ricercatore, volto a cogliere le

indicazioni che possono assumere un connotato generale, da sottoporre in seguito ad indagini empiriche maggiormente estese.

Il percorso metodologico seguito può essere sintetizzato nella figura 1, in cui i risultati raggiunti sono stati distinti nei tre differenti livelli di astrazione.

Figura 1 – Le implicazioni teoriche e pratiche del presente contributo



Fonte: nostra elaborazione

Le implicazioni teoriche del presente contributo sono contenute nelle proposizioni, definite e supportate da un'analisi della letteratura. Queste trovano applicazione nel modello elaborato, visto come un complesso di meccanismi operativi che rendono effettivamente operante il contenuto delle proposizioni. La declinazione del modello nella specifica realtà organizzativa di Canon Italia, invece, rappresenta un'esemplificazione dello stesso, che permette di comprendere in modo più specifico i problemi nella fase di implementazione. La struttura del documento, quindi, intende mostrare come gli elementi teorici individuati possano essere tradotti nella pratica manageriale.

4. Le linee guida per le politiche di sviluppo del personale

Le sfide che DIPER è chiamata ad affrontare nei prossimi anni, così come identificate nel § 1, possono essere utilmente affrontate attraverso una maggiore attenzione ai processi di sviluppo delle competenze, sulle seguenti linee di azione:

- *la progettazione di percorsi di sviluppo articolati* che non si risolvano in interventi spot, decontestualizzati e standardizzati.
- *l'identificazione dei soggetti*, dei ruoli e delle responsabilità che ciascuno deve assumere in tale processo, al fine di convogliare le energie e le risorse verso uno scopo comune;
- *una gestione maggiormente consapevole di tale processo*, attraverso l'identificazione degli obiettivi da raggiungere, la programmazione di specifiche azioni da svolgere, la rilevazione dei risultati conseguiti e la valutazione delle problematiche rimaste aperte;

Queste differenti linee di azione sono sviluppate di seguito e, per ciascuna di queste, sono state identificate alcune proposizioni, che trovano applicazione nel modello proposto.

4.1. L'articolazione dei programmi di sviluppo delle Risorse Umane

L'attività della DIPER, volta a favorire la crescita professionale delle persone e dell'organizzazione, si concretizza nell'elaborazione e nell'erogazione di programmi di sviluppo, dove siano fornite ai singoli e all'organizzazione specifiche occasioni in cui si favorisca l'apprendimento. L'apprendimento può avvenire in diversi luoghi e con diverse modalità, può essere guidato o lasciato all'iniziativa del singolo.

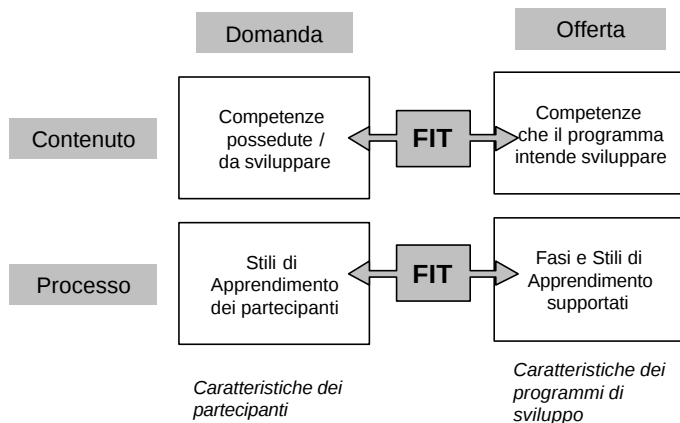
La motivazione e l'apertura del singolo verso l'apprendimento e la crescita rappresentano la condizione *sine qua non* per l'apprendimento sia sul campo che nell'ambito di percorsi istituzionali [Dixon, 1999]. Ruolo fondamentale viene giocato dal manager di linea (cfr § 4.2) che gestendo tempo, risorse e attività può direttamente influire su questa variabile e indirizzarne il percorso di crescita¹. Nel presente scritto ci focalizzeremo soltanto sull'analisi e sulla strutturazione di programmi di sviluppo attivabili da DIPER.

L'analisi delle modalità progettuali più opportune per la costituzione di programmi di formazione può articolarsi secondo lo schema riportato nella figura 2, dove vengono prese in considerazione simultaneamente le caratteristiche dei partecipanti e le caratteristiche del programma di sviluppo (ovvero la domanda e l'offerta) in termini di contenuto e di processo.

Il confronto tra la domanda e l'offerta, nelle due dimensioni identificate, può avvenire attraverso l'individuazione di un'unità di analisi che possa determinare valori omogenei e confrontabili. Per quanto riguarda la dimensione "contenuto" si può utilizzare come unità di analisi il concetto di competenza, definito come quell'insieme di conoscenze, capacità e comportamenti che sono richiesti per lo svolgimento di un'attività. Per quanto riguarda la dimensione "processo", l'unità di analisi è rappresentata dagli stili di apprendimento [Kolb, 1984].

Nei paragrafi che seguono, in particolare, si intende approfondire le due dimensioni identificate, chiarendo in che modo e in che termini può avvenire il confronto tra la domanda e l'offerta. Il modello rappresentato nella figura 2 parte dal presupposto che l'efficacia dei programmi di sviluppo può essere ottenuta attraverso la massimizzazione del grado di coerenza (*Fit*) tra la domanda e l'offerta, sia nei contenuti che nel processo di apprendimento.

Figura 2 - Schema di analisi e valutazione dei programmi di sviluppo



Fonte: nostra elaborazione

Nella pratica spesso le caratteristiche della domanda e dell'offerta vengono analizzate in modo approssimativo in termini di contenuto; scarsissima attenzione se non nulla, invece, viene dedicata al processo. Normalmente, chi progetta questi programmi dedica attenzione al processo nella ricerca di una maggiore gradevolezza dell'iniziativa, attraverso l'inserimento di modalità non consuete, ludiche e maggiormente interattive. La gradevolezza dell'iniziativa, come verrà spiegato in seguito, è un elemento non trascurabile nella valutazione dei programmi di sviluppo ma, allo stesso tempo, sarebbe eccessivamente riduttivo e semplicistico considerare soltanto questo aspetto in fase di progettazione.

4.1.1. La dimensione "contenuto"

La dimensione "contenuto" si basa sul concetto di competenza. Per competenza si intende quell'insieme di abilità, conoscenze e comportamenti che gli individui posseggono o dovrebbero possedere per contribuire efficacemente al successo dell'organizzazione [Spenser, Spenser, 1995]. Le competenze sono solo una parte, quella visibile, che caratterizza gli individui. Le competenze trovano origine dall'immagine di sé, dalle attitudini, dai valori e dalle motivazioni, che sfuggono all'osservazione esterna [Boyatzis, 1982]. La definizione delle competenze deve essere strumentale al perseguimento degli obiettivi strategici che l'impresa si pone [Boccalari, 2000].

Adottare questa unità di analisi ci permette di rilevare in termini di domanda (le caratteristiche dei partecipanti) quali competenze i singoli soggetti possiedono e quali, invece, dovrebbero essere sviluppate. D'altro canto, in termini di offerta, è possibile rilevare quali competenze il programma intende sviluppare e supportare.

Al fine di gestire in modo omogeneo l'intero sistema è essenziale che DIPER, o meglio l'impresa, definisca e codifichi quali competenze intende sviluppare. In questo senso si registra un largo consenso intorno ai modelli "competence based" [Rebora, 2001, Yeung, 1999], ampiamente diffusi nella gestione delle risorse umane.

In via generale, i modelli basati sulle competenze si articolano nelle seguenti fasi:

- identificazione delle competenze che l'organizzazione dovrebbe possedere;
- definizione ed articolazione del sistema attraverso l'attribuzione di un set di competenze (comuni o specifiche) ad ogni posizione organizzativa;
- valutazione del possesso delle competenze attraverso un processo in multiassessment;
- mappatura dell'organizzazione in termini di competenze possedute e in competenze da sviluppare.

L'utilizzo della "mappatura delle competenze" per guidare le scelte e le politiche di DIPER può avere estensioni e impatti diversi: sulla retribuzione, sulla carriera, sulla selezione o, ancora, sulle azioni volte allo sviluppo delle risorse umane.

In questo senso, il modello proposto e le considerazioni fin qui svolte possono essere interpretati come un rafforzamento dei modelli "competence based", sempre più diffusi, in merito alle politiche di sviluppo delle risorse umane.

4.1.2. La dimensione "processo"

La dimensione "processo" si basa sul concetto di stile di apprendimento. La scelta di questa unità di analisi deriva dal riconoscimento che il processo di sviluppo delle risorse umane (o meglio delle competenze) avviene, come precedentemente accennato attraverso l'attivazione di un processo di

apprendimento individuale [Kolb, 1984; Argyris, 2000] e collettivo [Deming, 1989; Nevis, Di Bella, Gould, 2000; Senge, 1990, Argyris, Schön, 1998].

L'apprendimento, secondo Kolb [1984], è rappresentato da un sistema circolare costituito da quattro fasi: l'esperienza concreta (EC), l'osservazione riflessiva (OR), la concettualizzazione astratta (CA) e la sperimentazione attiva (SA). Queste fasi, o per meglio dire capacità, implicano che colui che apprende deve essere in grado di "coinvolgersi pienamente, apertamente e senza deviazioni in esperienze nuove (EC), riflettere su queste esperienze e osservarle da molte prospettive (OR), creare concetti che integrino le sue osservazioni in teorie logicamente valide (CA) ed usare queste teorie per prendere decisioni e risolvere problemi (SA)" [Kolb, 1984]. L'efficacia del processo di apprendimento si ha quando il soggetto riesce a realizzare ciascuna di queste fasi, ovvero riesce a tradurre la teoria nella pratica e riesce a dedurre dalla teoria indicazioni utili per l'azione concreta, dando vita ad un circolo continuo.

Queste capacità non sono possedute dagli individui allo stesso modo, alcuni prediligono alcune fasi e dedicano minore attenzione ad altre. Su questa base sono stati elaborati numerosi *test* che intendono indagare gli stili che caratterizzano il processo di apprendimento, evidenziando quali fasi sono preponderanti rispetto ad altre [Honey, Mumford, 1982]. La varietà dei risultati, che si ottengono dalla somministrazione di questi test, evidenzia come sono accentuate le differenze individuali nell'apprendimento e come, per alcuni, sia più agevole apprendere con determinate modalità e non in altre.

La varietà degli stili di apprendimento riporta la nostra attenzione su come dovrebbero essere strutturati i programmi di sviluppo. A *stili di apprendimento* diversi dovrebbero corrispondere *strumenti diversi* che supportano in modo differente le fasi del processo [Riding, Sadler-Smith, 1997]. Come i molteplici strumenti che possono articolare e comporre i programmi di sviluppo siano più o meno adatti a supportare le differenti fasi, possiamo fare utilmente riferimento a Rotondi [1997] che studia i differenti strumenti sotto molteplici punti di osservazione,² tra questi anche il modello di Kolb. Nella tabella 1 si riporta, a titolo esemplificativo tale analisi. L'utilizzo congiunto di strumenti permette di aumentare l'interesse del partecipante, dando modo a ciascuno di esprimersi, di incontrare più facilmente lo stile di apprendimento del singolo e di supportare il processo di apprendimento in ogni sua fase. Rotondi, infatti, sostiene che risulta «utile nello scegliere i metodi da inserire in un percorso d'apprendimento, cercare di bilanciare ciclicamente le quattro fasi indicate da Kolb. Ogni metodo, infatti [...] tende in genere a stimolare l'utilizzo di solamente una o due delle quattro diverse capacità richieste per un apprendimento duraturo».

Tabella 1 - Le fasi dell'apprendimento supportate dai diversi metodi / strumenti

Metodi	EC	OR	CA	SA
Action Learning	*	*		
Business Game		*		*
Casi		*		
Coaching		*		
Discussione di gruppo		*	*	
Esercitazione applicativa				*
Esercitazione psicosociale	*			
Esposizione			*	
In Basket		*		
Istruzione programmata		*		
Laboratorio esperienziale	*	*		
Mediazione corporea	*	*		
Outdoor	*	*		*
Progetti	*			
Ricerca d'aula		*	*	
Ricerca sul campo		*		
Role playing		*		
Studio individuale		*		
T-group		*		
Traning on the job		*	*	

Fonte: Rotondi, 1997

Da ciò si evince, in merito alla dimensione "processo", che l'efficacia delle azioni volte allo sviluppo sia ottenibile attraverso la strutturazione di programmi che:

- si adattino allo stile di apprendimento degli individui a cui si rivolgono, in modo tale che il loro processo di crescita sia favorito [Riding, Sadler-Smith, 1997];
- nel contempo, sia equilibrato e preveda lo svolgimento di tutte le fasi del processo [Rotondi, 1997].

La domanda può essere analizzata attraverso l'erogazione di test in modo da rilevare gli stili di apprendimento dei dipendenti. I dati possono essere raccolti ed elaborati agevolmente, attraverso l'utilizzo di risorse informatiche. L'offerta, ovvero i programmi di sviluppo, può essere analizzata attraverso i seguenti passaggi:

- individuazione degli strumenti / metodi utilizzati nel programma
- individuazione delle fasi del processo di apprendimento supportate da ciascun strumento / metodo (vedi tab. 1).

Dalla discussione si possono formulare le seguenti proposizioni:

- Proposizione 1: Efficaci politiche di sviluppo del personale sono caratterizzate da un forte grado di coerenza con i fabbisogni degli specifici soggetti coinvolti nel progetto.

- Proposizione 1a: Tale coerenza è favorita da una conoscenza ampia e profonda delle caratteristiche di tali soggetti, sia in termini di contenuto (il gap di competenza da colmare) sia in termini di processo (gli stili di apprendimento).

- Proposizione 1b: La presenza di un modello basato sulle competenze fornisce una base di dati che possono essere utilmente impiegati a supporto della progettazione.

- Proposizione 1c: I programmi di sviluppo devono utilizzare una buona varietà di strumenti che permettano di avviare un processo di apprendimento nei partecipanti completo in ogni sua fase.

4.2. Gli attori coinvolti nel processo di sviluppo

La definizione degli attori coinvolti nel processo di sviluppo permette di identificare quali ruoli e quali responsabilità ciascun soggetto debba assumere affinché le risorse e le energie siano convogliate verso lo sviluppo delle competenze organizzative.

Il processo di sviluppo delle HR coinvolge i seguenti soggetti:

- l'alta direzione: attraverso la definizione della mission, della scelta dei mercati in cui competere, la direzione determina il contesto entro il quale si sviluppa l'apprendimento delle persone. Contesti caratterizzati da un'elevata variabilità, dove la competizione è elevata, determinano una situazione di tensione che può essere canalizzata verso l'apprendimento, l'innovazione o il cambiamento [Sinatra, 1994]. Il ruolo dell'alta direzione può assumere altresì una posizione più diretta sul processo, agendo come sponsor (sostenitore, promotore e custode) delle iniziative di sviluppo [Cherqui, 2000].
- DIPER: come struttura organizzativa primariamente dedicata alla cura delle risorse umane, non può essere soltanto relegata all'adempimento delle funzioni amministrative e burocratiche [Cherqui, 2000, Fontana, 1989] ma sempre più deve essere il promotore dello sviluppo delle persone³;
- i manager di linea: i manager di linea sono responsabili dei risultati dell'area organizzativa di cui sono a capo, gestiscono risorse economiche ed umane. Oltre agli obiettivi di business richiesti alla funzione, questi hanno il compito di guidare lo sviluppo delle persone che gestiscono direttamente. E' necessario che il singolo sia messo nelle condizioni di mettere a frutto le competenze che possiede [Antonacopoulou, 2001] e, allo stesso tempo, è necessario lasciare spazi in cui si possa confrontare con realtà e problematiche nuove, al fine sviluppare nuove competenze. La suddivisione dei compiti all'interno del gruppo rappresenta un primo ed importante mezzo per avviare un apprendimento basato sull'esperienza (learning by doing). Su questa linea, Reggiani e Vecchi [2000] evidenziano che debba essere proprio il "capo diretto" il riferimento principale dello sviluppo sia in termini di sponsorship che in termini di commitment, al fine di rendere effettivo il percorso di sviluppo;
- i soggetti coinvolti nel programma di sviluppo: sono responsabili del loro processo di crescita e di sviluppo delle competenze [Dixon, 1999, Goeta, 1995]. Questi, se da un lato devono trovare nell'organizzazione un contesto in cui possano esprimere e valorizzare le loro potenzialità, devono essere disposti ad apprendere e, dunque, a mettersi in discussione. L'assenza di una personale motivazione verso l'apprendimento e la crescita professionale può rendere inefficace qualsiasi programma anche ben progettato. Risulta, di conseguenza, fondamentale per l'impresa valutare su quali persone investire in termini di sviluppo, al fine di non disperdere le risorse.

Si rileva che la direzione del personale, nel sistema di attori identificato, deve essere l'anello di collegamento tra la direzione e l'organizzazione, ovvero deve essere in grado, da un lato, di "ascoltare" e

percepire i segnali dell'organizzazione e, dall'altro, cercare di stimolare un atteggiamento nei "capi diretti" maggiormente orientato allo sviluppo delle persone. Questa duplice azione, recettiva e proattiva, permette a DIPER di far percepire le iniziative di cui è promotrice come qualcosa di coerente con l'attività svolta e di sostenere lo sviluppo dei singoli e dell'organizzazione nell'operatività quotidiana.

Accanto a questo sistema di soggetti interni, si sommano le relazioni che DIPER deve intrattenere con soggetti esterni all'impresa, appartenenti a società di consulenza e formazione che normalmente sono coinvolte in questo tipo di attività. La relazione con i formatori è un elemento critico nel determinare la qualità del processo di sviluppo delle competenze [Contessa, 1997; Orpen, 1999], dato che i formatori, durante i corsi, hanno un rapporto diretto con i partecipanti e possono influire in modo determinante sul processo di apprendimento [Pike, 1992].

Il processo di sviluppo necessita, in sintesi, la partecipazione di tutti gli attori identificati in tempi e modalità differenti, finalizzate a creare un contesto favorevole allo sviluppo e all'apprendimento, in particolare:

- l'alta direzione deve offrire il proprio sostegno ai programmi di sviluppo, agendo come sponsor di tali iniziative;
- i manager di linea devono far percepire ai partecipanti il valore dei programmi in cui sono coinvolti, chiarendo le ricadute di ciò che imparano sull'attività lavorativa e sullo sviluppo professionale del singolo e dell'unità in cui è inserito;
- i partecipanti devono investire energie e tempo prima, durante e dopo lo svolgersi del programma di sviluppo, al fine di massimizzarne i vantaggi;
- DIPER è chiamata a gestire questo processo, coinvolgendo nei tempi e nei modi adeguati i diversi soggetti.

Dalla discussione possono essere formulate le seguenti proposizioni:

- Proposizione 2: Lo sviluppo del personale è di responsabilità di una molteplicità di attori, quali l'Alta Direzione, DIPER e i manager di linea e i singoli soggetti verso i quali gli investimenti sono rivolti.

- Proposizione 2a: Il governo di tale processo dovrebbe assumere una modalità middle up, ovvero DIPER deve essere in grado di percepire i segnali espliciti ed impliciti che derivano dall'organizzazione e dall'altro stimolare i manager di linea, qualora questi non si dimostrino sufficientemente proattivi.

- Proposizione 2b: I soggetti coinvolti dei programmi di sviluppo sono primariamente responsabili della propria crescita professionale.

- Proposizione 2c: Il processo di apprendimento dei partecipanti deve essere favorito prima, durante e dopo lo svolgimento del programma, attraverso il coinvolgimento dei diversi attori.

4.3. La gestione del processo di sviluppo delle risorse umane

Con il termine *gestione* si intende «l'uso consapevole di processi, metodologie e strumenti che permettono di individuare i contenuti» di ciò che si intende gestire [Coda, 1988]. La consapevolezza del

ruolo, dell'efficacia e dei limiti che caratterizzano determinati processi, metodologie e strumenti, può anche essere assente all'interno dell'impresa. Come Coda [1988] sostiene in merito alla gestione strategica dell'impresa, la mancanza di una gestione determina una strategia che «è frutto del combinarsi casuale di una serie di elementi e anche per periodi non brevi, ci si limita a svolgere la strategia esistente senza preoccuparsi di metterla in discussione e, se del caso, modificarla». Queste considerazioni possono essere trasferite anche a livello sotto ordinato, ovvero a livello delle diverse funzioni aziendali. Nella letteratura dedicata alle tematiche di gestione del personale, il problema di una effettiva gestione dei processi che competono a questa area aziendale hanno trovato spazio nella letteratura americana, con particolare attenzione alla formazione [Craig, 1987, Rae, 2000, Leatherman, 1990, Pont, 1996].

Se la gestione della strategia o dei processi è auspicabile, al fine di evitare che ciò che si realizzi sia il frutto di una fortunata combinazione, si pone il problema di come gestire il processo di sviluppo delle risorse umane.

In termini generali, tale attività di gestione può essere scomposta in alcuni passaggi fondamentali: la determinazione dei bisogni, strettamente connessi con le esigenze dell'impresa, l'identificazione dei clienti (i manager di linea) e i consumatori della formazione (i partecipanti), la determinazione degli obiettivi, la generazione e valutazione delle alternative, la scelta sulla base di vincoli di varia natura, la misurazione e la valutazione dei risultati raggiunti ed, infine, il confronto tra quanto atteso e quanto ottenuto [Pittam, 1987].

In merito alla misurazione dei risultati, DIPER può incontrare rilevanti difficoltà. Queste sono attribuibili alle caratteristiche intrinseche dell'attività svolta, infatti, le variabili chiave sulle quali DIPER deve agire - come l'apprendimento, la motivazione, lo sviluppo delle competenze, l'integrazione organizzativa, la leadership - non sono immediatamente quantificabili.

Più specificatamente, il problema della misurazione delle variabili individuate si pone in due differenti ordini di considerazione:

- la valenza esterna: le pressioni descritte nel § 1 pongono a DIPER il problema della credibilità delle attività che questa svolge. L'incapacità di DIPER di stabilire quali risultati si sono prodotti e quali si potrebbero ottenere può determinare un rapporto difficile con il resto dell'organizzazione, dove la Direzione può essere sottoposta a richieste smisurate dai manager di linea o vedersi attribuita la responsabilità di risultati non soddisfacenti registrati dalla linea [Smith, 1987]. Inoltre gli indicatori normalmente utilizzati per monitorare le attività di DIPER volte allo sviluppo - come i giorni di formazione per dipendente, il livello di soddisfazione dei partecipanti ai corsi - hanno, inoltre, poco significato per l'organizzazione e soprattutto per i manager di linea⁴.
- la valenza interna: l'assenza di strumenti volti ad indagare e a misurare i risultati ottenuti non consente di compiere un confronto tra quanto ci si attendeva di ottenere e quanto si è effettivamente realizzato e, in ultima analisi, ciò comporta una "non gestione" di tale processo. Ulrich [1997], in tal senso, ricorda una massima sempre attuale: «you cannot manage what you can not measure». La mancanza di consapevolezza dei processi, delle metodologie e degli strumenti pone DIPER, in una situazione in cui l'apprendimento è compromesso dalla mancanza o dalla limitatezza dei feedback a disposizione⁵. In mancanza di una chiara definizione degli

obiettivi e di momento di verifica successivo, l'apprendimento può avvenire solo in un campo di indeterminatezza, di impressioni e di sensazioni, che se da un lato rappresentano una componente importante, non possono essere le uniche presenti. La riflessione, che è una delle fasi principali di un processo di apprendimento [Daudelin, 2000], è largamente meno efficace se il problema attorno al quale riflettere non è chiaramente identificato e se non si hanno a disposizione informazioni che sollecitano dubbi e domande per le quali l'individuo cerca di trovare delle risposte.

La rilevanza del processo di apprendimento che potrebbe essere generato in DIPER può essere compresa se si considera che l'apprendimento incrementale (*single loop*) è necessario per far acquisire a DIPER competenze relative alla progettazione dei programmi di sviluppo che al momento rappresentano uno dei punti di debolezza di DIPER, mentre l'apprendimento radicale (*double loop*) permetterebbe di mettere a punto un sistema di misurazione che risponda alle esigenze interne ed esterne. Infatti, la scelta del sistema di misura deve essere adeguatamente ponderata: misure che distorcono la realtà o che non ne rilevano gli aspetti essenziali pongono difficoltà sia sul fronte interno (falsificazione dei ragionamenti successivi, induzione verso scelte e decisioni errate) sia dal punto di vista esterno (non credibilità attribuita al sistema di misura, difficoltà di rapporto e negoziazione con le altre funzioni aziendali).

La letteratura ha variamente affrontato il tema della valutazione dell'attività formativa, tanto da poterne identificare due differenti filoni: uno volto a dimostrarne l'efficacia (cfr valenza esterna) l'altro teso ad utilizzare la valutazione come stimolo al miglioramento dell'azione organizzativa (qui inteso come valenza interna) [Akin-Ogundeji, 1991]. Entrambi partono dalla necessità di superare la semplice «quality ascription» (ovvero una valutazione non formale basata sulla semplice percezione da parte del docente o del responsabile dell'attività) ampiamente diffusa nella pratica, e auspicano un approccio maggiormente formale. Tra i modelli proposti (si veda in Akin-Ogundeji tale analisi), quello di Kirkpatrick [1987] segna un importante punto di svolta per le seguenti ragioni:

- riconosce la complessità del problema;
- individua quattro differenti livelli di misurazione;
- propone per ciascuno tecniche e procedure atte ad essere applicate in qualunque organizzazione.

I livelli di misurazione sono caratterizzati da una complessità crescente e ciascuno step rappresenta una condizione necessaria ma non sufficiente per il successivo livello di analisi. In sintesi, i livelli di misurazione possono essere sintetizzati nei seguenti:

1. Reazione: significa andare a misurare la soddisfazione, l'entusiasmo e il feeling che il programma di sviluppo ha generato nei partecipanti. Per questa fase può essere sufficiente l'utilizzo di un questionario di gradimento (Reaction form), con domande chiuse ed aperte. I risultati sono rielaborati al fine di determinare se mediamente il programma è stato gradito. La rilevanza di questa misurazione si può comprendere considerando che "*for maximum learning you must have interest and enthusiasm*" [Spencer in Kirkpatrick, 1987].
2. Apprendimento: il secondo livello presenta una maggiore complessità rispetto al precedente. Misurare l'apprendimento significa valutare quali principi, fatti e tecniche sono state apprese e quali atteggiamenti si sono modificati. Secondo Kirkpatrick questo può avvenire attraverso quanto emerso durante il programma (magari attraverso giochi di ruolo) o attraverso

questionari, qualora il programma abbia prediletto nozioni e principi rispetto all'acquisizione di capacità. Per questo secondo tipo di valutazione lo stesso autore consiglia di utilizzare lo stesso test a soggetti che non hanno frequentato il programma al fine di comprendere, per differenza, i benefici che ha apportato.

3. Comportamento: l'apprendimento dei singoli, per essere effettivamente utile all'organizzazione, si deve tradurre in un miglioramento / cambiamento dello svolgimento delle attività quotidiane. In questo livello di misurazione si intende valutare quali cambiamenti nel comportamento lavorativo derivano dal programma. Questa misurazione può essere effettuata attraverso un'intervista ai responsabili di ciascun partecipante.
4. Risultati: l'ultimo step di valutazione rappresenta la fase più complessa e ancora non risolta. Per risultati si intende, per esempio, la riduzione dei costi, il miglioramento dell'efficienza o il miglioramento del clima aziendale. Tentare di misurare l'effetto di un programma di sviluppo rispetto ai risultati aziendali, significa tentare di "separare le variabili" (la formazione dall'infinità di variabili e di relazioni interdipendenti che compongono l'impresa) al fine di isolare "l'effetto formazione".

Questo modello, pur nei limiti evidenziati, rappresenta il primo passo per superare le difficoltà di DIPER in merito alla misurazione dell'efficacia dell'attività svolta⁶.

Dalla discussione possono essere formulate le seguenti proposizioni:

- Proposizione 3: DIPER deve sviluppare un sistema di misurazione volto ad indagare l'efficacia dell'attività svolta a supporto dello sviluppo.

- Proposizione 3a: I criteri di progettazione del sistema di misurazione si devono basare sulla significatività delle misure prodotte per i manager di linea e l'alta direzione.

- Proposizione 3b: La complessità della misurazione delle azioni volte allo sviluppo delle competenze determina la necessità di articolare la misurazione a differenti livelli.

- Proposizione 4: Il processo di misurazione implica l'avvio di un processo di apprendimento a due differenti livelli di profondità: uno volto a modificare i programmi di sviluppo che sono risultati non efficaci, l'altro volto a riflettere sulla significatività del sistema di misurazione e sui possibili miglioramenti o adattamenti.

- Proposizione 4a: Il processo di apprendimento di primo livello permette a DIPER di sviluppare le competenze di progettazione dei programmi di sviluppo;

- Proposizione 4b: Il processo di apprendimento di secondo livello può avviarsi attraverso un confronto diretto con i soggetti coinvolti nel programma di sviluppo, al fine di interpretare meglio i dati ed, in un secondo tempo, apportare i cambiamenti necessari al sistema di misurazione.

4.4. Le competenze di DIPER per favorire lo sviluppo del personale

Dalla discussione svolta si rileva che DIPER per svolgere efficacemente il proprio ruolo nell'ambito dello sviluppo delle risorse umane debba:

- considerare una molteplicità di variabili in merito alle caratteristiche dei dipendenti come le competenze possedute e da sviluppare e gli stili di apprendimento, evitando di considerare i dipendenti in modo indifferenziato, indipendentemente dalle loro caratteristiche e dai loro bisogni;
- costituire programmi caratterizzati da una molteplicità di strumenti che siano in grado di supportare gli stili di apprendimento dei partecipanti e che considerino adeguatamente tutte le fasi del processo di apprendimento;
- costituire programmi che sviluppino adeguatamente le competenze necessarie per i partecipanti, così come indicato dal modello basato sulle competenze e dalle prospettive di crescita e di carriera individuate dai diretti responsabili;
- coinvolgere una molteplicità di attori, in tempi e modalità differenti;
- progettare un sistema basato sulla misurazione e sul controllo dell'efficacia delle attività svolte

In sintesi, l'attività svolta da DIPER, per essere realmente efficace, risulta essere caratterizzata da un'elevata complessità e varietà che richiede lo sviluppo di competenze che qui si individuano come progettuali e relazionali.

La discussione in merito alle competenze di DIPER, anche in considerazione delle sfide che questa funzione aziendale sta affrontando in questi anni (cfr § 1) ha interessato alcuni autori [Manzolini, 1990; Young, 1996].

Le competenze di tipo progettuale, che si evincono dalla discussione fin qui svolta, possono essere definite in due differenti livelli: operativo e strategico.

A livello operativo, ovvero in merito all'attività di progettazione dei programmi di sviluppo, le competenze progettuali consistono in *quella capacità di costruire piani di sviluppo finalizzati al miglioramento delle competenze del personale che risultino coerenti con i soggetti cui si rivolgono e che rispondano a precise finalità organizzative (Competenza PO).*

A livello strategico, le competenze progettuali sono definite come *"quelle capacità di costruire, gestire e migliorare un sistema sovraordinato che guidi lo sviluppo, la misurazione e il controllo delle attività svolte" (Competenza PS).*

Come per le competenze di tipo progettuale, quelle relazionali possono essere definite a livello operativo come *"quelle capacità di creare relazioni proficue e sinergiche con i manager di linea e i partecipanti al fine di creare un contesto che faciliti l'apprendimento individuale prima e quello organizzativo poi" (Competenza RO).*

A livello strategico, invece, le competenze relazionali riguardano la capacità di *"costruire e mantenere nel tempo rapporti fiduciari con l'alta direzione e i manager di linea al fine di far percepire l'efficacia dell'attività svolta e di ottenere in cambio legittimazione e supporto, anche sulla base di analisi e misure chiaramente comunicabili e trasferibili (Competenza RS).*

La discussione svolta può essere sintetizzata nella seguente proposizione:

- Proposizione 5: DIPER deve sviluppare competenze progettuali e relazioni sia a livello strategico che operativo al fine di contribuire efficacemente alla crescita dell'organizzazione.

5. Il Modello proposto

Il modello proposto, denominato “Sistema Integrato per lo Sviluppo, la Misurazione e il Controllo” (da ora in poi SISMIC), è composto da tre differenti sottosistemi, tra loro interconnessi:

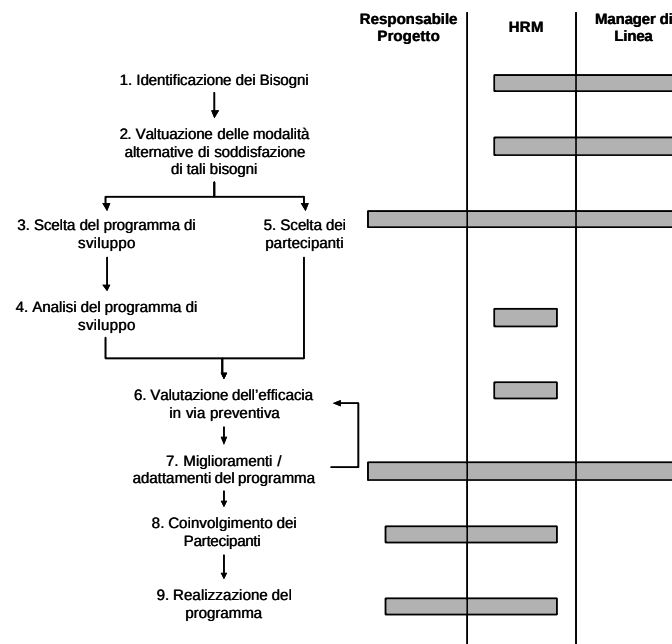
- il sistema di sviluppo: teso a supportare le decisioni di DIPER nella progettazione dei percorsi di sviluppo;
- il sistema di misurazione: teso a valutare l’efficacia delle azioni intraprese a differenti livelli di complessità;
- il sistema di controllo: mette in relazione le attese con i risultati effettivamente ottenuti, generando un processo di riflessione e di revisione critica delle azioni intraprese.

5.1. Il sistema di sviluppo

Il sistema di sviluppo, presentato nella figura 3, costituisce un esempio di applicazione concreta delle *proposizioni* precedentemente discusse. Questo sistema è costituito da una serie di fasi che dovrebbero essere seguite da DIPER al fine di progettare adeguatamente programmi di sviluppo.

Le fasi identificate coinvolgono di volta in volta soggetti diversi: come si può notare DIPER è il gestore dell’intero processo e coinvolge a seconda delle fasi i manager di linea e il responsabile del progetto di formazione (*Proposizione 2*). Di seguito viene fornita una breve descrizione di ciascuna.

Figura 3 – Il sistema di sviluppo: fasi e soggetti coinvolti



Fonte: nostra elaborazione

1. Identificazione dei bisogni: il processo inizia con il riconoscimento dell’esistenza di un bisogno di sviluppo da soddisfare, per supportare una determinata funzione nell’acquisizione di determinate

competenze o per avviare all'interno dell'impresa sensibilità e conoscenze specifiche. Questo può avvenire con modalità diverse: da indicazioni provenienti dalla linea, dal volere dell'alta direzione o dai dati in possesso di DIPER. Così come precedentemente sostenuto il ruolo della DIPER deve essere sia ricettivo che proattivo, sollecitando quando necessario i manager di linea (Proposizione 2a). La rilevazione di tali bisogni può essere corroborata da specifiche azioni volte a comprendere maggiormente le caratteristiche e i confini. In questo senso la letteratura propone differenti approcci e metodologie di analisi come il *Training need survey*, *Competency studies*, *Task analysis*, *Performance Analysis* [Rumler, 1987], che si differenziano per tempi, costi e qualità dei dati raccolti. Questa fase di analisi e valutazione dei bisogni assume un'importanza fondamentale: la qualità delle informazioni raccolte determina l'efficacia dell'attività formativa e di sviluppo e, in ultima analisi, anche della stessa DIPER [Rumler, 1987]. D'altro canto nella pratica questa fase viene spesso sottovalutata, tanto da essere definita come "mito" [Contessa, 1993].⁷ Pur accentuando la posizione di Contessa, si ritiene che una chiara e definita riflessione sui reali bisogni da andare a soddisfare, con indagini non eccessivamente estese ma puntuali, che da un lato tengano conto dei limiti intrinseci del metodo scelto e dall'altro permettano un'azione più mirata ed efficace. L'analisi delle competenze da sviluppare nell'organizzazione, attraverso i dati forniti dal modello «Competence Based», possono fornire una prima base per supportare e validare le esigenze percepite, da affinare nello specifico con colloqui individuali e questionari ad hoc. In questa fase, inoltre è necessario che DIPER comprenda con chiarezza i termini e i confini del problema oltre ad individuare in via generale la «popolazione» sulla quale intende agire.

2. *Valutazione delle modalità alternative per la soddisfazione dei bisogni rilevati.* Una volta determinati i bisogni, si pone a DIPER la decisione di come soddisfare tali bisogni o risolvere problemi rilevati. Tale decisione è influenzata dalle risorse a disposizione (tempo, mezzi e denaro) ma anche dall'esperienza maturata. DIPER dovrebbe riflettere attorno alle seguenti domande:

- Qual è la criticità strategica del problema?
- Quante risorse è ragionevole investire?
- Quali obiettivi minimi si dovrebbe porre il programma di sviluppo?
- Cosa abbiamo imparato dalle esperienze precedenti?
- E' possibile utilizzare programmi già progettati in passato per soddisfare le attuali esigenze? Con quali modifiche e miglioramenti?
- E' necessario rivolgersi a società esterne? Quali? Cosa offrono?
- Chi potrebbe assumere la guida di questo progetto?
- Quali dovrebbero essere i contenuti del programma?

Questa fase si concretizza nell'elaborazione di progetti alternativi, con contenuti e modalità definiti in via generale e nell'individuazione del responsabile del progetto. Questo deve essere un membro interno all'organizzazione, sia questo interno a DIPER o appartenente ad una delle funzioni maggiormente coinvolte nel progetto che, per capacità di leadership, di gestione di progetti e di conoscenza specifica del tema oggetto del programma, sia adatto a relazionarsi con le società esterne coinvolte, i partecipanti e i manager di linea coinvolti. La generazione delle alternative richiede una buona capacità di creatività e di problem solving, oltre ad una base informativa su quanto realizzato in passato. In questo senso, quanto

proposto nel § 5.3 (il sistema di controllo) rappresenta un primo passo verso la costituzione di un "Knowledge Base" utile per la progettazione dei programmi di formazione.

3. *Progettazione del programma di sviluppo.* Dopo aver individuato le alternative in via generale, DIPER può scegliere il programma di sviluppo che ritiene maggiormente rispondente ai bisogni e ai vincoli identificati. Successivamente, DIPER in collaborazione con eventuali società esterne, deve procedere a identificare nello specifico i contenuti, i metodi e gli strumenti da impiegare, i tempi e i costi dell'intervento (Competenza PO). In questa fase è necessario tenere presente che una buona varietà di strumenti permette di incontrare più facilmente gli stili di apprendimento dei partecipanti e di avere un apprendimento completo in ogni sua fase (Proposizione 1c).

4. *Analisi del programma di sviluppo.* Al fine di effettuare una valutazione preventiva in merito all'efficacia del programma di sviluppo, è necessario che DIPER analizzi il programma elaborato al fine di evidenziare:

- le competenze che il programma prevede di sviluppare;
- gli strumenti che impiegati;
- le fasi del processo di apprendimento che ciascun strumento - metodo supporta.

Nella figura 4 è riportato un format esemplificativo di tale analisi.

Figura 4 – Il format di analisi di un programma di sviluppo

Programma di Sviluppo			
Codice _____	Responsabile _____	Competenze Grado di supporto (1 -4)	
Obiettivi _____		-----	
Strumenti _____		Competenza A	
Fasi del processo di apprendimento _____		•Item 1 1	
Lezione Frontale _____		•Item 2.. 3	
Progetto _____		Competenza B	
Giochi di Ruolo _____		Competenza C	
		Competenza D	

Fonte: nostra elaborazione

5. *Scelta dei partecipanti.* Nella fase 1, DIPER dovrebbe aver individuato in via generale quale parte della popolazione aziendale sia interessata dal programma di sviluppo progettato, a questo punto si rende necessario individuare nello specifico i soggetti che parteciperanno all'iniziativa. Questo deve avvenire in stretto collegamento con la linea (Proposizione 2a), supportando tale scelta dalle informazioni che DIPER ha accumulato sui dipendenti. Si ricorda che il modello Competence Based offre una mappatura analitica delle competenze possedute e da sviluppare per ciascun dipendente (Proposizione 1b). Interessanti informazioni potrebbero essere fornite da un'analisi estesa a tutta la popolazione aziendale in merito agli stili di apprendimento, per le ragioni precedentemente ricordate.

6. *Valutazione dell'efficacia in via preventiva.* La valutazione dell'efficacia del programma di sviluppo può avvenire attraverso la matrice rappresentata nella figura 2. Questa fase di valutazione prevede che si raffronti la domanda con l'offerta su due differenti dimensioni:

- *il contenuto*: ovvero se le competenze che il programma supporta incontrano nello specifico i bisogni dei partecipanti;
- *il processo*: ovvero se le caratteristiche dei partecipanti in termini di stili di apprendimento trovano una corrispondenza con le caratteristiche del programma progettato e se, infine, il programma prevede che ogni fase del processo di apprendimento sia sviluppata adeguatamente (Proposizione 1a).

La corrispondenza dei dati in merito alla domanda e all'offerta permette di effettuare delle comparazioni e delle statistiche; nella consapevolezza che questo è possibile solo se DIPER ha strutturato adeguatamente un *data base* in cui siano contenuti tutti i dati necessari. Accanto alle analisi proposte, può essere necessario confrontarsi direttamente con i manager di linea interessati e valutare insieme i risultati della valutazione svolta, oltre che percepire quale importanza stiano attribuendo al programma di sviluppo progettato, al fine di ridimensionare eccessive aspettative o, al contrario, innalzarle alla reale portata dell'intervento (Competenza RO).

7. *Miglioramenti ed adattamenti al programma*. Sulla base delle informazioni che scaturiscono dalla fase 6 e da una valutazione più allargata del contesto, si possono proporre miglioramenti o aggiustamenti, al fine di incrementare il *fit* tra la domanda e l'offerta (Proposizione 1). In questa fase è necessario creare un rapporto dialettico con il responsabile del programma di sviluppo (sia questi interno, che esterno) al fine di stabilire quanti e quali cambiamenti siano necessari. Il programma una volta modificato può essere nuovamente sottoposto alla valutazione di cui al punto 6.

8. *Coinvolgimento dei partecipanti*. Così come abbiamo già ricordato, la motivazione e l'apertura all'apprendimento dei partecipanti è determinante per l'efficacia reale del programma (Proposizione 2b). Questa dipende dal contesto aziendale in cui sono inseriti, dalle prospettive di crescita e di soddisfazione personale. Affinché il programma sia percepito da questi come un'occasione fruttuosa di crescita, è necessario che siano coinvolti, supportati e stimolati sia prima che durante e dopo il programma (Proposizione 2c). In questa fase i manager di linea dovrebbero comunicare chiaramente quali vantaggi e quali aspettative siano auspicabili attraverso la partecipazione al programma, al fine di evitare che questo sia percepito come un intervento decontestualizzato o superfluo. DIPER può, dal canto suo, avviare un contatto con i partecipanti selezionati, attraverso un breve questionario pre - corso. Questo consentirebbe di raggiungere una molteplicità di vantaggi:

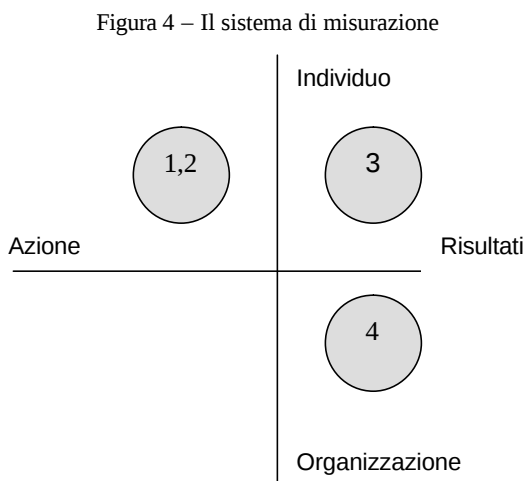
- le risposte del questionario consentono al responsabile del programma di conoscere più approfonditamente i bisogni dei partecipanti, i problemi che devono essere affrontati e il contesto in cui questi si sono sviluppati;
- anche questionari compilati frettolosamente, che non forniscono gli elementi citati al punto precedente, rappresentano, comunque, un segno di allarme per il responsabile che dovrebbe preoccuparsi di indagare quali possano essere le cause [scarsa professionalità dei partecipanti, superficialità, scarso interesse nel tema e/o nel programma, conflitti organizzativi non espressi];
- i partecipanti sono sollecitati a riflettere sul tema durante la compilazione del questionario e questo consente di avviare in anticipo il loro processo di apprendimento;

- il questionario può far aumentare il livello di attenzione dei partecipanti rispetto al percorso di sviluppo che dovranno affrontare, evitando che questo sia percepito come un “episodio”, distaccato dal contesto e dalla quotidiana operatività;

9. *Realizzazione del programma.* Sulla base di quanto emerso nella valutazione preventiva (cfr fase 6) e dai questionari pre - corso, il project leader decide quale fisionomia dovrebbe assumere il programma di sviluppo. Il programma di sviluppo a questo punto può essere effettivamente realizzato; l'attenzione di DIPER non deve venire meno nemmeno in questa fase dato che problemi operativi e logistici potrebbero ostacolare il buon svolgimento del programma e ridurre i benefici del tempo e dell'energia spesa in fase di progettazione.

5.2. Il sistema di misurazione

Il sistema di misurazione (Proposizione 3), rappresentato nella figura 4, si basa sul modello elaborato da Kirkpatrick, [1987] al quale si sono apportate sostanziali modifiche. E' stata mantenuta la suddivisione del problema della misurazione in quattro differenti livelli di complessità (Proposizione 3b) - identificati in figura con i numeri uno, due, tre e quattro - ma le modalità con le quali queste misure vengono rilevate non sono riferibili al lavoro di Kirkpatrick, e rappresentano una sintesi creativa di altri contributi. Come si può notare dalla figura 4, il sistema di misurazione si basa su una valutazione composita: vengono valutate e misurate gli effetti delle azioni che DIPER intraprende (i programmi di formazione), finalizzati a sviluppare le competenze degli individui (area 1,2); vengono misurati i risultati di tali azioni, intese come il miglioramento / cambiamento dei singoli nell'operatività aziendale (area 3) e intese come il miglioramento / cambiamento delle performance dell'organizzazione (area 4).



Fonte: nostra elaborazione

Le caratteristiche e le modalità con cui le diverse fasi possono concretizzarsi sono di seguito sintetizzate:

1. *Reazione:* questo livello di misurazione è molto simile a quanto proposto da Kirkpatrick anche se si consiglia di valutare il gradimento dell'iniziativa soltanto alla fine del programma, magari

contemporaneamente al livello seguente, al fine di non sovraccaricare i partecipanti di questionari e valutazioni.

2. *Apprendimento*: la misurazione dell'apprendimento secondo Kirkpatrick dovrebbe basarsi sul contenuto, attraverso test o giochi di ruolo. Tale valutazione è simile a quella applicata nell'educazione scolastica, in cui si verifica l'apprendimento dello studente attraverso test e verifiche di quanto ha appreso. Questo tipo di valutazione va a misurare quella che Sternberg, Spear-Swerling [1997] definiscono come "intelligenza analitica", ovvero la capacità di capire, ricordare e riportare il pensiero di altri. I programmi di sviluppo sono, invece, finalizzati a modificare conoscenze, comportamenti e capacità che coinvolgono in minima parte l'intelligenza analitica. Infatti, accogliendo la lettura critica di Stenberg, Spear-Swerling [1997] verso il comune significato attribuito al termine "intelligenza", si sostiene che l'intelligenza sociale (ovvero la capacità di entrare in relazione con gli altri) e l'intelligenza creativa (ovvero la elaborare idee nuove, risolvere problemi) hanno un maggior peso nel determinare il successo e la crescita nella vita professionale. Premesso questo, una valutazione basata sul tasso di ritenzione di determinati contenuti o la ripetizione in un contesto simulato di determinati comportamenti potrebbero risultare misure non appropriate (Proposizione 3a) . Utili risultati potrebbero essere ottenuti spostando il centro dell'attenzione dal contenuto al processo. Verificare se effettivamente il processo di apprendimento si è realizzato durante il programma di sviluppo, così come percepito dagli stessi partecipanti, oltre ad essere più coerente ed adeguato, ci consente di ottenere ulteriori vantaggi:

- si possono costituire questionari / interviste standard per tutti i programmi e, di conseguenza, avere dati omogenei e confrontabili;
- è possibile operare un confronto tra la valutazione preventiva dell'efficacia del programma in merito alla dimensione "processo" e la valutazione consultiva dell'apprendimento dei partecipanti;
- il responsabile del programma può ricavare informazioni utili per la revisione del programma in occasione di edizioni successive.

A livello operativo, il questionario / intervista dovrebbe essere costituito da domande organizzate per ciascuna fase del processo di apprendimento, adottato nel sistema di sviluppo, in cui si indagherà in merito alle condizioni che da un lato il responsabile del programma (trainer, coachee o project leader) ha creato al fine di facilitare ciascuna fase e, d'altro canto, se lo stesso partecipante si sia messo nelle condizioni migliori per apprendere. Il concetto di "fattore facilitante l'apprendimento" si riferisce a quanto elaborato da Vaill [1997], e ripreso da Beeby, Grisoni, James [1999] nella valutazione sperimentale di un programma centrato sul miglioramento delle capacità di leadership. La dimensione "*contenuto*", intesa come verifica della ritenzione dei concetti appresi o dell'assunzione di determinati comportamenti in una situazione simulata, può avere un suo spazio all'interno del programma, intendendo le verifiche - test e i giochi di ruolo come metodo / strumento finalizzato a favorire l'apprendimento dei partecipanti, più che ad una sua misurazione.

3. *Comportamenti*: questo livello di misurazione implica la rilevazione di quali cambiamenti / miglioramenti si sono stati ottenuti nell'attività operativa e concreta dei dipendenti. In questo livello di misurazione, Kirkpatrick ricerca un collegamento conseguente all'azione formativa ma questo può risultare fuorviante in quanto:

- l'apprendimento non inizia e non si esaurisce nell'ambito di un programma di sviluppo, anzi, dovrebbe essere obiettivo dell'azione di DIPER di azionare processi di apprendimento che si autoalimentino spontaneamente, per volere e per interesse di ciascun dipendente;
- il «capo», come già sottolineato, assume un ruolo chiave nel disegnare il percorso di sviluppo del collaboratore, il percorso di formazione può assumere un ruolo di acceleratore di un processo già in atto;
- indagare i cambiamenti nei comportamenti che si possono registrare a qualche mese di distanza significa non riconoscere che ciascuno ha propri ritmi, nel tradurre ciò che vorrebbe fare in ciò che effettivamente realizza, per resistenza personale o per ostacoli organizzativi.

Quello che, invece, può essere impiegato agevolmente per la misurazione del livello "comportamenti" risulta essere il modello "Competence Based". La valutazione del possesso delle competenze che, a seconda della configurazione del sistema, può avvenire con criteri e modalità diverse, si basa proprio sulla valutazione della frequenza con cui il valutato (il dipendente) mostra di possedere determinati comportamenti, capacità e conoscenze nell'attività quotidiana ed operativa. Con questa misurazione non si va a valutare, o meglio isolare, gli effetti della formazione sul comportamento ma il miglioramento delle competenze che è, in definitiva, l'obiettivo ultimo delle azioni volte allo sviluppo. Inoltre, mantenendo l'unità di analisi (cfr dimensione "contenuto"), il confronto tra quanto investito (i programmi di sviluppo erogati) e quanto ottenuto (il miglioramento delle competenze) rimane possibile ma con un significato diverso, così come approfondito nel § 5.3.

4. *Risultati*. Come per il livello di misurazione precedente, il tentativo di isolare l'effetto degli investimenti in formazione rispetto ai risultati aziendali appare un'operazione inutile e dannosa:

- le modalità con le quali questo sia possibile non sono ancora state definite;
- il sistema di misurazione che ne risulterebbe sarebbe troppo complesso per essere comunicato e condiviso e, di conseguenza, i risultati ottenuti potrebbero avere notevoli difficoltà ad essere accettati come reali e rappresentativi;
- tentativi in questo senso corrispondono ad una visione aziendale parcellizzata e dannosa, dove ogni funzione intende conquistare spazio e "accaparrarsi" il merito del raggiungimento di determinate quote di profitto.

Se si abbandona tale proposito, è possibile misurare i risultati, intesi come crescita dell'organizzazione sotto un profilo non strettamente economico e finanziario, attraverso un approccio simile alla «Balance Scorecard», proposta da Kaplan e Norton [1992]. Questo modello si basa sull'ipotesi di misurare, e di conseguenza controllare, fenomeni aziendali che non rientrano nelle valutazioni di carattere economico e finanziario ma che rivestono un'elevata importanza strategica come l'apprendimento e l'innovazione, la soddisfazione dei clienti e i processi. Questa misurazione avviene attraverso l'individuazione di indicatori per ciascuna delle prospettive considerate. Tali indicatori non misurano il fenomeno direttamente ma per via mediata, attraverso l'individuazione dei *driver* che influenzano tale fenomeno. L'applicazione di questo approccio, nel modello fin qui descritto, risente dell'esigenza di mantenere l'unità di analisi con i componenti del sistema, al fine di mantenere coerenza e confrontabilità. Gli indicatori, infatti, dovrebbero essere ancorati alle competenze definite e andare a misurare se l'impresa, intesa come sistema e non come

sommatoria di individui, dimostra di possedere e di progredire nel possesso e nell'impiego delle competenze. Definite le finalità che questa fase di misurazione assume, resta da stabilire come individuare gli indicatori e come effettivamente rilevarne il valore. Palesemente, la scelta dell'indicatore deriva dalla definizione della competenza che vuole andare a monitorare e di conseguenza è propria di ciascuna impresa ma, in via generale, è possibile rintracciare i seguenti criteri:

- la presenza di un legame causa - effetto con la competenza a cui si riferisce;
- la possibilità di arrivare attraverso l'acquisizione di dati, lo svolgimento di indagini interne e rilevamenti sul campo ad un valore compreso in un determinato *range* di variazione.

La criticità della definizione del sistema di misurazione, a questo livello, attiene al grado di condivisione all'interno dell'organizzazione degli indicatori e più in generale dell'approccio adottato per la valutazione dell'andamento aziendale. Tali indicatori, infatti, non hanno un significato e una rilevanza esclusiva per DIPER, come nei livelli precedenti, ma per l'intera impresa. Questi, di conseguenza, devono essere il risultato di un processo dialettico esteso all'intero gruppo di direzione, affinché la misurazione stimoli una reale discussione e riflessione (Proposizione 3a).

5.3. Il sistema di controllo

Il sistema di controllo costituisce l'anello di sintesi e di riflessione che congiunge il sistema di sviluppo e il sistema di misurazione. Se da un lato, con il sistema di sviluppo, DIPER costruisce programmi di sviluppo finalizzati alla crescita delle persone e dell'organizzazione, e dall'altro, con il sistema di misurazione, sono valutati i risultati in termini di apprendimento individuale ed organizzativo, risulta necessario confrontare quanto ottenuto rispetto a quanto si è investito. Il controllo è in definitiva un'esigenza naturale [Bubbio, Tagiuri, 2002] e si basa sulla riflessione: si acquisiscono dati ed informazioni, si ricercano e si valutano le relazioni e le congruenze, al fine di attribuire significati e giudizi di valore. Il controllo apre la via al riconoscimento della bontà e dell'efficacia delle azioni svolte, dei limiti e degli errori commessi, dando vita, in entrambi i casi, ad un processo di apprendimento [Kloot, 1997]. Il sistema di controllo è stato strutturato in piena coerenza con il sistema di misurazione: anch'esso è strutturato su più livelli, dove il primo e il secondo (cfr § 5.2) sono stati considerati simultaneamente, al fine di avere un processo più snello.

Questi livelli sono caratterizzati da una complessità crescente, la quale è determinata dall'ampiezza dell'analisi e da una minore determinatezza delle relazioni causa – effetto. Di seguito, il sistema è descritto, mettendo in luce gli strumenti e le modalità operative che lo compongono.

1. *Riflessione sui Programmi di Sviluppo (primo e secondo livello)*. Una prima fase del controllo consiste nella verifica dell'efficacia dei programmi di sviluppo realizzati. La riflessione deve comprendere ciascuna fase del processo di progettazione e realizzazione, deve valutare se l'efficacia misurata in via preventiva si sia tradotta in un'efficacia reale e se tutti gli attori abbiano giocato il proprio ruolo all'interno del processo. Questa riflessione, per essere realmente efficace e produrre vantaggi anche per il futuro, deve necessariamente avvenire in modo formale, magari in un documento che descriva in modo analitico il percorso seguito e che metta in luce gli aspetti rilevanti, siano questi positivi che

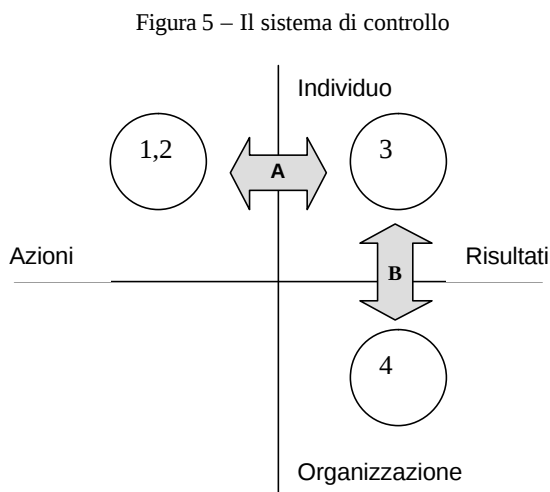
negativi, con il dovuto senso critico. La struttura di questo documento, che possiamo definire come “Executive Summary”, potrebbe essere quella proposta nella figura 5. Si sottolinea l’importanza di mantenere uniforme la struttura di questo documento, al fine di rendere confrontabili i diversi “Executive Summary”, ovvero i differenti programmi di sviluppo.

2. *Riflessione sulla Crescita dei Dipendenti (terzo livello).* In questa fase si valuta la crescita dei dipendenti attraverso la serie storica dei dati concernente la valutazione delle competenze. In questa fase, si aggiunge dunque la dimensione temporale, al fine di determinare come, nel tempo e a seguito di azioni messe in atto da DIPER e dagli altri attori, si sia modificato il possesso delle competenze nell’impresa, rilevando in quali aree questo sia avvenuto e verso quali competenze. Da questa analisi dovrebbero nascere le seguenti domande:

- le competenze che si stanno sviluppando sono quelle critiche?
- ci sono competenze che, nonostante la loro rilevanza, non registrano movimenti significativi?
- quali aree organizzative stanno crescendo, quali sono quelle più arretrate?
- ci attendevamo di ottenere i risultati che abbiamo registrato?

Da rilevare, in questo livello dell’analisi, che i dati relativi al possesso delle competenze rilevano come mediamente si stia evolvendo l’apprendimento individuale nell’attività operativa. Non si può parlare a questo livello di apprendimento organizzativo, dato che l’organizzazione non può essere considerata come la semplice sommatoria degli individui che la costituiscono. Per indagare su questa dimensione è necessario fare riferimento al livello successivo.

3. *Riflessioni sulla Crescita dell’Organizzazione (quarto livello).* Questo livello di analisi rappresenta il cuore del sistema di controllo, in quanto viene effettuata una valutazione finale della congruenza tra i diversi livelli di misurazione. La figura 5 rappresenta la struttura logica di questo livello di analisi.



Fonte: nostra elaborazione

Le due aree di controllo possono essere definite come:

- verifica della congruenza tra le azioni di DIPER e i risultati ottenuti, con riferimento ai singoli dipendenti (A);

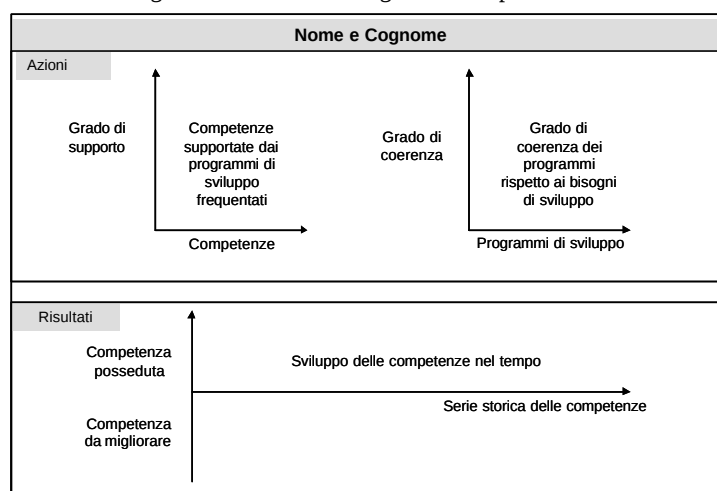
- verifica della congruenza tra i risultati ottenuti a livello individuale e quelli ottenuti a livello organizzativo (B)⁸.

Il primo tipo di verifica avviene attraverso una scheda simile a quella rappresentata in figura 6. Per ciascun dipendente, si prendono in considerazione lo stato e la dinamica dello sviluppo delle competenze nel tempo e i programmi di sviluppo che ha frequentato, in termini di competenze supportate e in termini di coerenza con i bisogni di sviluppo presenti al momento della partecipazione al programma.

La seconda area di verifica riguarda il confronto tra i progressi registrati a livello individuale (miglioramento del possesso delle competenze) e quelli che riguardano l'intera organizzazione (attraverso gli indicatori delle competenze). Il confronto può avvenire competenza per competenza, valutando se:

- allo sviluppo dei singoli nella competenza "X" si sia registrato anche un incremento del valore attribuito all'indicatore: in questo caso si registrerebbe una sincronia tra l'apprendimento individuale ed organizzativo;
- lo sviluppo individuale non si accompagni ad un significativo miglioramento delle competenze che l'organizzazione collettivamente esprime: in questo caso DIPER dovrebbe riflettere e domandarsi quale sia l'origine di tale incongruenza.

Figura 6 – Verifica di congruenza di tipo A



Fonte: nostra elaborazione

Le ragioni di un'eventuale incongruenza possono essere molto diverse, la loro individuazione richiede una riflessione profonda sia da DIPER che all'alta direzione. In via generale, si possono riconoscere seguenti ragioni:

- naturale ritardo organizzativo: i singoli possono crescere nel possesso delle competenze ma avere iniziali difficoltà ad utilizzarle nelle situazioni critiche, quelle che generano effettivi risultati;
- ritardo organizzativo cronico: la crescita dei singoli non si traduce in reali cambiamenti organizzativi e in risultati apprezzabili a causa di meccanismi organizzativi che non permettono l'espressione del talento dei singoli;
- frammentazione organizzativa e lotte politiche interne: collettivamente l'organizzazione non esprime il possesso delle competenze che cerca di sviluppare in quanto coinvolta in divisioni e lotte

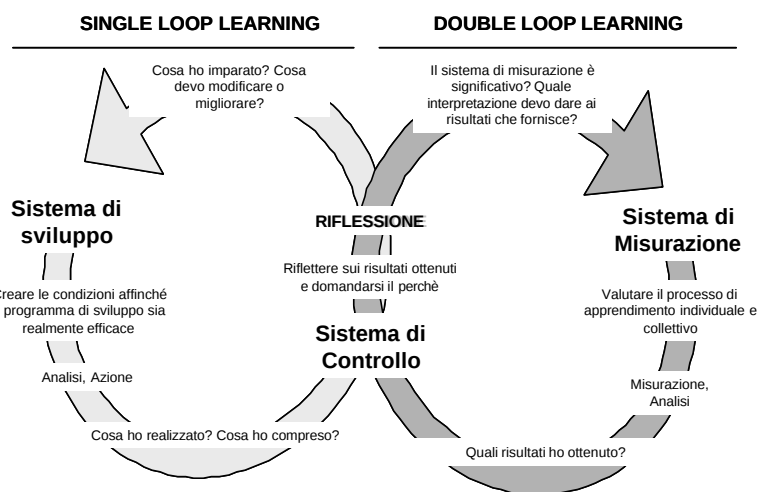
interne: in definitiva il reale comportamento organizzativo non è volto al raggiungimento degli obiettivi aziendali ma al perseguimento di obiettivi particolari anche in contrasto con quelli dichiarati.

Il riconoscimento di queste od altre spiegazioni all'incongruenza tra apprendimento individuale ed organizzativo costituisce un primo ed importante risultato. Il rischio in questa fase è di attribuire il problema ad un naturale ritardo organizzativo, indipendentemente dalla fondatezza di tale spiegazione, evitando di affrontare questioni difficili e avviare discussioni di cui non si conosce la fine e i rischi che si possono incontrare. La discussione in merito a queste dinamiche va oltre le finalità di questo contributo. In conclusione, si può affermare e sottolineare l'importanza di implementare un sistema di controllo che faccia emergere i problemi e che avvii una riflessione profonda sull'andamento dell'impresa.

5.4. La valenza del modello proposto

Il modello proposto permette di avviare all'interno di DIPER un processo di apprendimento a due vie (Proposizione 4): i processi attivati dal sistema di sviluppo e i dati raccolti da quello di misurazione confluiscono nel sistema di controllo che, valutando quali azioni si sono intraprese e quali risultati si sono ottenuti, permette a DIPER di riflettere sul proprio operato e di avviare un processo di apprendimento a due vie al proprio interno [Argyris, Schön, 1990].

Figura 7 – I processi di apprendimento che sottendono al SISMC



Fonte: nostra elaborazione

Da un lato il sistema di controllo permette alla Direzione Risorse Umane di riflettere sul proprio operato, di modificare le politiche adottate e le azioni intraprese se queste, nonostante le aspettative, non hanno creato le condizioni più favorevoli all'apprendimento. Questo genera il *single loop learning*, ovvero un apprendimento incrementale che permette di "aggiustare" in via sperimentale le proprie azioni, sulla base del riconoscimento di limiti ed errori (Proposizione 4a).

Il sistema di controllo inoltre apre anche la riflessione sulle stesse modalità di misurazione dei risultati: queste, infatti, possono portare ad una distorsione dei risultati effettivamente raggiunti, enfatizzando alcuni elementi non rilevanti e trascurando quelli critici. La riflessione si approfondisce e mette, al contempo in discussione il modello assunto. Questo tipo di apprendimento è definito da Argyris [1990] come *double loop learning* (Proposizione 4b).

In altri termini, DIPER per avviare programmi che favoriscano ed accelerino lo sviluppo dei singoli e dell'organizzazione deve, prima di tutto, avviare un processo di apprendimento incrementale al suo interno, per affinare ed elaborare via via modalità sempre più rispondenti ai bisogni dei singoli e dell'organizzazione (Domanda 1). D'altro canto, DIPER per poter essere effettivamente un partner dell'alta direzione deve poter elaborare informazioni al proprio interno che possano essere utili per guidare l'impresa ed anticipare crisi e problemi deve contare su un sistema di misurazione affidabile (Domanda 2). Per questo l'attivazione di un processo di apprendimento a due vie che metta in discussione metodi e modalità con cui vengono misurati i risultati.

6. L'applicazione del modello in Canon Italia Spa

Dopo aver delineato le componenti del modello SSMC, si intende chiarire il contesto nel quale questo si è sviluppato, dato che la stessa metodologia utilizzata – la ricerca azione – porta a risultati fortemente dipendenti dalla realtà studiata. Si delinea di seguito la situazione di partenza, il processo attraverso il quale il modello è stato elaborato e come questo sia stato condiviso e diffuso. Inoltre, al fine di verificare se le potenzialità del modello ritrovano un'effettiva corrispondenza con la realtà operativa, viene riportato l'esito di alcuni colloqui intercorsi con i referenti di Canon Italia, a sei mesi dalla conclusione del progetto.

6.1. Il contesto di partenza

Il progetto di ricerca – azione condotto ha avuto origine dal bisogno, fortemente sentito di DIPER di Canon di trovare il modo di misurare, e di conseguenza valutare, l'apprendimento, visti gli sforzi che la stessa DIPER aveva posto in essere negli anni precedenti.

Cospicui investimenti erano stati indirizzati verso un nuovo approccio alla gestione del personale orientato allo sviluppo delle persone e dell'organizzazione. In questo senso si era introdotto il sistema "Competence Based", utilizzato come modello di riferimento per tutta l'attività della funzione. Si erano definite e mappate le competenze dell'intera organizzazione, come declinazione della strategia perseguita dall'impresa, si erano definiti piani retributivi coerenti con il possesso delle competenze e si era avviata un'intensa attività a supporto dello sviluppo delle competenze. Era stata costituita una specifica cellula organizzativa volta all'organizzazione e all'erogazione di programmi di sviluppo e formazione (sia manageriali che tecnici), denominata Canon School, oltre alla costituzione di una biblioteca interna, gestita dalla stessa Canon School.

L'esigenza di «misurare l'apprendimento» era da attribuire a due differenti necessità sottostanti: da un lato la verifica dei risultati in termini di apprendimento era finalizzata al continuo miglioramento ed affinamento dell'attività svolta da DIPER, dall'altro i cospicui investimenti richiedevano la verifica del loro effettivo ritorno.

Da queste premesse nacque l'idea del progetto in questione, non senza perplessità ed incertezze in merito alla direzione da intraprendere.

6.2. Il processo di elaborazione del modello

La costruzione del modello ha visto la piena e fattiva collaborazione di chi scrive e DIPER di Canon Italia. Il primo periodo è stato dedicato alla comprensione di ciò che era già stato realizzato in Canon Italia in merito al modello «Competence Based», ai programmi e agli strumenti formativi impiegati. Quello che risultava evidente in questa prima fase dell'analisi era che ci si trovasse in presenza di un sistema potenzialmente promettente ma ancora non completamente definito, dove gli elementi fondamentali erano presenti ma mancavano, in alcuni nodi della rete, i necessari collegamenti. Ad esempio:

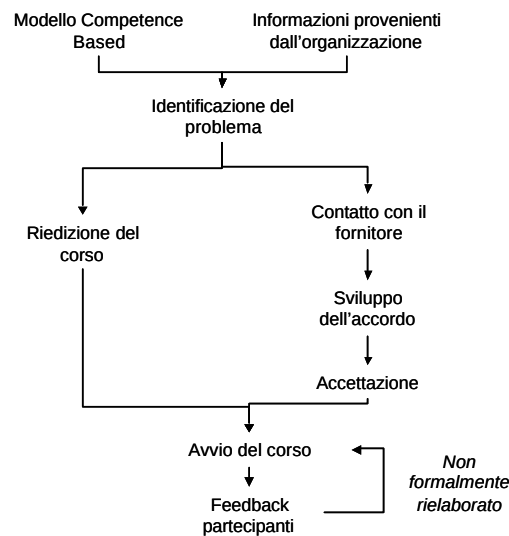
- la relazione corsi – competenze e partecipanti – competenze non sempre era formalmente valutata;
- per la maggior parte dei dipendenti era disponibile un profilo di apprendimento dettagliato⁹; questo veniva comunicato ai dipendenti come indicazione di autosviluppo, ma non era preso in considerazione in modo sistematico durante la progettazione di percorsi formativi collettivi;
- l'intervento di DIPER sui contenuti dei programmi formativi era parziale, una volta definito il programma questo veniva riproposto sulla base degli aggiustamenti dei formatori esterni;
- la valutazione dei programmi formativi si basava su un questionario sintetico che potevamo definire di gradimento.

Nel processo di formulazione ed implementazione del modello si sono stabiliti i principi chiave:

- *coerenza*: le attività svolte erano soltanto implicitamente coerenti tra loro, era necessario rendere espliciti i rapporti di coerenza tra le diverse attività, attraverso analisi e valutazioni formali;
- *fattibilità*: il modello risultante doveva risultare fattibile per DIPER in termini di reperimento, gestione ed elaborazione dei dati, oltre che di facilità di interpretazione delle informazioni che ne scaturivano.

Una volta individuata la struttura base del modello (ovvero la scomposizione in tre sistemi), si è valutato quali cambiamenti si sarebbero dovuti apportare ai processi di DIPER in questo ambito. In particolare il processo prima dell'introduzione del modello si presentava come esplicitato nella figura 8.

Figura 8 – Il processo seguito da Canon Italia nell'erogazione dei programmi di sviluppo



Fonte: nostra elaborazione

Tale processo operativo si presentava debole sotto molteplici aspetti:

- il bisogno formativo veniva determinato sulla base di informazioni ridotte: le analisi statistiche sulle competenze non erano complete, le informazioni provenienti dall'organizzazione si basavano su indicazione dei manager di linea, non suffragate dall'analisi dei bisogni formativi;
- **i percorsi erano individuati all'interno, delegando la realizzazione delle singole iniziative formative all'esterno;**
- il feedback dei partecipanti non forniva indicazioni dettagliate sulla qualità e sull'efficacia del corso.

Attraverso la formulazione e l'implementazione del modello, si intende sviluppare un processo organizzativo maggiormente complesso, ma caratterizzato da un grado più elevato di efficacia. Nella figura 9, vengono delineate le differenti fasi che caratterizzano l'attività "Progettazione ed erogazione di programmi di sviluppo".

In via generale ne riconosciamo i seguenti punti di forza:

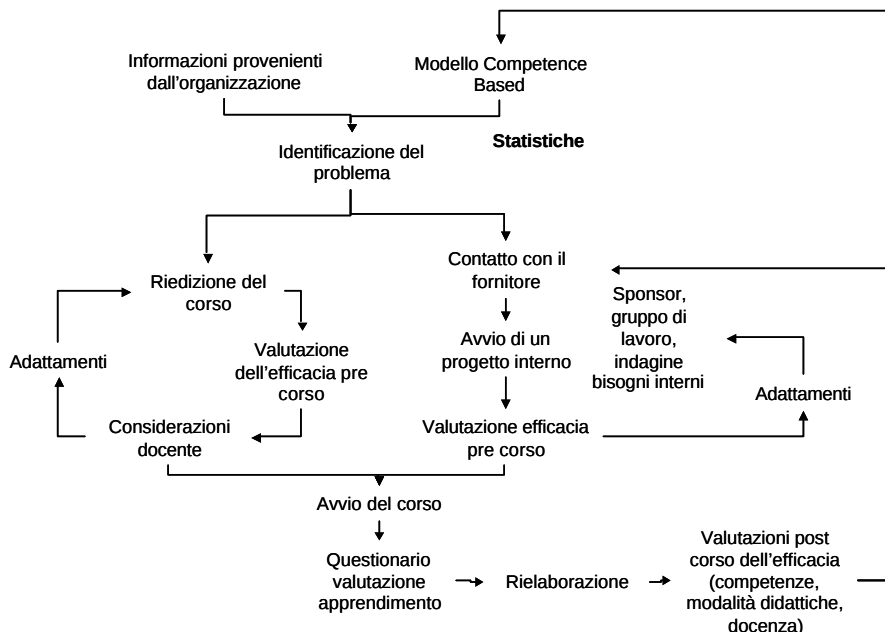
- rielaborazione dei dati e delle informazioni in ogni punto del processo, al fine di supportare e guidare le decisioni;
- attivazione di progetti interni volti alla realizzazione dei programmi di sviluppo, con ampio coinvolgimento degli attori interessati;
- la valutazione di efficacia pre – corso viene effettuata sia in fase di progettazione che durante la riedizione del corso.

In via generale ne riconosciamo i seguenti punti di forza:

- rielaborazione dei dati e delle informazioni in ogni punto del processo, al fine di supportare e guidare le decisioni;
- attivazione di progetti interni volti alla realizzazione dei programmi di sviluppo, con ampio coinvolgimento degli attori interessati;

- la valutazione di efficacia pre – corso viene effettuata sia in fase di progettazione che durante la riedizione del corso.

Figura 9 – Il nuovo processo organizzativo “Progettazione ed erogazione di programmi di sviluppo”



Fonte: nostra elaborazione

Il principio della coerenza è rintracciabile nel § 5, dove le unità di analisi, le competenze e gli stili di apprendimento (per la dimensione contenuto e per quella processo) permettono di verificare la congruenza tra i diversi stadi dell’analisi. In particolare il processo organizzativo, rappresentato in figura 9, coinvolge il sistema di sviluppo nel suo complesso, il sistema di misurazione (primo e secondo livello), il sistema di controllo (riflessioni sui programmi di sviluppo).

In merito al principio di fattibilità si sono considerate le seguenti problematiche:

- il ridotto numero di persone rivolte allo sviluppo delle risorse umane;
 - la complessità organizzativa gestita da Canon School in merito alle problematiche organizzativo – logistiche dei corsi (presenza di più sedi in Italia, elevato numero di corsi di formazione tecnici - progettati dalla linea ma erogati da Canon School – ampio coinvolgimento di clienti e partner esterni) determinava una ridotta disponibilità di tempo ed energie verso la gestione di un processo più complesso;
 - la difficoltà di gestire le informazioni e di progettare sistemi di trattamento ed elaborazione dei dati.
- D’altro canto, le opportunità non erano irrilevanti:
- DIPER intendeva effettivamente acquisire una maggiore incisività nella gestione dei processi interni e nei rapporti con il resto dell’organizzazione, al fine di diventare un effettivo partner dell’alta direzione e un punto di riferimento per le altre funzioni aziendali, in tema di sviluppo;

- vi era un'effettiva volontà da parte di Canon School di perseguire la missione originaria e di allargare lo spettro di attività e, di conseguenza, di intraprendere uno sviluppo professionale sia a livello individuale che di gruppo;

Da queste condizioni si sono stabilite tre differenti linee di azione:

- realizzare un software *user friendly* che potesse guidare DIPER nell'effettiva implementazione del modello SISMC, evitando che il progetto fosse abbandonato per la complessità di reperimento, gestione ed elaborazione dei dati, guidata direttamente dal software;
- coinvolgimento costante della direzione DIPER sugli assunti e sulle caratteristiche del modello, che via via, assumeva, cercando di valutare l'effettiva possibilità di realizzare quanto auspicato;
- l'individuazione di Canon School come effettivo utilizzatore del software nella conduzione delle analisi e nel reperimento delle informazioni richiedeva un processo di condivisione e trasferimento sia delle finalità che SISMC perseguiva che della sua effettiva utilizzazione.

In merito all'ultimo punto, il processo di condivisione e trasferimento del modello a Canon School ha avuto una durata di circa tre mesi. Tale percorso ha visto, dapprima, la realizzazione di workshop interni finalizzati a chiarire il contesto e le finalità del lavoro, le caratteristiche e i limiti del software e, in una seconda fase, una prima sperimentazione delle analisi sui programmi realizzati negli anni precedenti, al fine di avere uno storico completo ed aggiornato. La comprensione e la condivisione del software è stata facilitata dalla realizzazione di un manuale d'uso, in collaborazione con Canon School, e dalla realizzazione di un manuale tecnico. Il confronto con Canon School si è rivelato estremamente fruttuoso, sia per gli ultimi affinamenti al software sia per arricchire le considerazioni che stanno alla base del modello elaborato.

6.3. Livello di avanzamento di SISMC in Canon Italia Spa

Rispetto a quanto elaborato e discusso nel § 5, il modello SISMC è stato solo parzialmente realizzato. In particolare, il quarto livello di misurazione e di conseguenza, parte del quarto livello di controllo non hanno trovato un'effettiva applicazione. La determinazione di indicatori per ciascuna delle competenze aziendali definite da Canon Italia sarebbe dovuta avvenire in condivisione e in accordo con i manager dell'impresa oltre che con l'alta direzione.

Determinare indicatori senza questo processo collettivo sarebbe stato controproducente rispetto all'obiettivo di DIPER di acquisire legittimità e sostegno. Le condizioni organizzative negli ultimi mesi del progetto, d'altro canto, non permettevano tale iniziativa. La prospettiva di una profonda riorganizzazione interna, finalizzata a recuperare efficienza e redditività, determinava il profilarsi di altre priorità aziendali.

6.4. Benefici e limiti del modello secondo la prospettiva di DIPER

Dopo sei mesi dal termine del progetto, sono stati condotti incontri informali con alcuni membri di DIPER di Canon Italia, al fine di valutare quale valore sia stato attribuito al modello proposto. I benefici riconosciuti al modello sviluppato sono rintracciabili, secondo Canon Italia, nei seguenti:

- il modello fornisce un supporto importante alle decisioni che la DIPER si trova ad assumere nel momento in cui debba progettare percorsi di formazione, volti allo sviluppo delle competenze;
- il modello ha indotto l'assunzione di un metodo di valutazione della qualità maggiormente accurato e permette una formalizzazione delle valutazioni;
- il modello favorisce la riflessione attraverso la formulazione di domande: il momento della valutazione è riconosciuto come il punto di partenza dal quale si può avviare un nuovo percorso di apprendimento.

I limiti rilevati riguardano soprattutto la complessità di governo dell'intero sistema e la quantità di tempo che è richiesta per la conduzione di analisi appropriate. Tali limiti sono, ad ogni modo, percepiti come consustanziali alla natura stessa di SISMC.

Si sono registrate alcune cause di carattere organizzativo – culturale, che limitano e riducono i benefici potenziali di SISMC. Queste sono riconducibili dalla difficoltà di ottenere le informazioni da parte dell'organizzazione, che spesso si mostra essere restia alla compilazione dei questionari o alle interviste. Tale diffidenza può essere superata, secondo DIPER, attraverso un'efficace e costante politica di comunicazione volte a promuovere il modello a docenti e partecipanti.

Al momento dell'incontro, il modello ha avuto limitate applicazioni, data la scarsità di corsi di formazione rivolti allo sviluppo delle competenze manageriali. Nei limitati casi in cui questo è stato applicato, DIPER ha rilevato una buona disponibilità da parte dei docenti esterni, che vengono coinvolti secondo le modalità di progettazione indicate da SISMC.

In particolare, l'introduzione di un *questionario pre – corso* ha fornito importanti informazioni alla docenza. Queste hanno permesso di calibrare l'intervento formativo sulla base delle esigenze / conoscenze emerse. Inoltre, il modello è stato presentato ai partecipanti al corso di formazione. Per quanto riguarda il sistema di misurazione di primo e secondo livello, si è optato per una compilazione guidata del questionario che ha facilitato la comprensione.

7. Conclusioni

Le domande di ricerca: «Come può DIPER dare avvio ad azioni di sviluppo maggiormente efficaci, che supportino ed accelerino la crescita professionale dei singoli e dell'organizzazione? Come e in quali termini DIPER può misurare l'efficacia delle attività svolte in merito allo sviluppo del personale, al fine di diventare un effettivo partner strategico dell'alta direzione?» hanno trovato una prima risposta nelle proposizioni teoriche.

Sulla base di quanto elaborato, si può affermare che DIPER, per diventare un effettivo partner dell'alta direzione, dovrebbe avviare azioni a supporto dello sviluppo delle risorse umane attraverso la progettazione di percorsi di formazione coerenti con le esigenze dei partecipanti, senza dimenticare il necessario coinvolgimento di diversi soggetti nei tempi e nei modi adeguati.

Questo implica l'avvio di una vera e propria attività di «gestione dello sviluppo» volta a progettare, misurare e controllare i risultati ottenuti. Solo attraverso una gestione consapevole ed attenta, i risultati possono essere guidati verso gli obiettivi prefissati. Questa tendenza al miglioramento può essere

garantita grazie all'attivazione di processi di apprendimento all'interno di DIPER finalizzati allo sviluppo di competenze progettuali e relazionali che le permettono di svolgere efficacemente il relativo ruolo di guida e di volano per la crescita delle competenze nell'intera organizzazione.

Accanto ad una valenza interna - l'apprendimento di DIPER - la misurazione e il controllo assumono una rilevanza di tipo esterno, con riferimento alla gestione dei rapporti tra DIPER e l'alta direzione. A fronte di investimenti crescenti nel campo delle risorse umane, sarà sempre più necessario fornire misure e valutazioni rilevanti per l'alta direzione, al fine di ottenere il giusto riconoscimento dell'efficacia dell'attività svolta e il necessario supporto per ulteriori sviluppi.

La metodologia seguita, basata sulla ricerca – azione, ha consentito di analizzare, studiare ed operare a stretto contatto con l'attività operativa dell'impresa. Se da un lato la profondità dell'analisi è da considerarsi più che soddisfacente, anche accompagnata da un'attività di tipo pratico (la realizzazione del software), la generalizzabilità delle conclusioni risulta essere problematica.

Tale limite risulta come naturale conseguenza della scelta metodologica effettuata: la ricerca - azione consente infatti un approfondimento della realtà oggetto di indagine, largamente superiore alle altre metodologie basate sui fenomeni, come ad esempio lo studio di casi; d'altro canto, i risultati a cui si perviene sono strettamente connessi con le caratteristiche della base empirica, ristretta ad una sola impresa.

Ulteriori studi in questo ambito potrebbero utilmente basarsi sulle medesime domande di ricerca formulate in questo scritto, al fine di trovare conferma o, viceversa, smentita alle proposizioni di carattere normativo proposte.

Per quanto riguarda lo sviluppo di SISMC, ulteriori contributi possono essere sviluppati in merito alla misurazione e al controllo dei risultati aziendali (quarto livello) in termini di sviluppo delle competenze, tenendo in considerazione anche gli ultimi sviluppi della letteratura nell'ambito del capitale intellettuale.

Bibliografia

- Akin - Ogundeji, O. (1991)** Assuring the quality of training through evaluation: a model. Journal of Managerial Psychology, Vol. 6, n. 1.
- Antonacopoulou, E.P. (2001)** The paradoxical nature of the relationship between training and learning. Journal of Management Studies, Vol 38.3, May.
- Argyris, C. (2000)** Teaching smart people how to learn. In Cross, Israelit, Strategic learning in a knowledge economy : individual, collective and organizational learning process. Boston Butterworth Heinemann.
- Argyris, C. Schön, D. A. (1998)** Apprendimento organizzativo: teoria, metodo e pratiche. Milano, Guerini.
- Becker, B.E. Huselid, M.A. Ulrich, D. (2001)** The HR scorecard: linking people, strategy and performance, Boston, Harvard Business School Press.
- Beeby, Grisoni e James (1999)** Learning leadership - in and out the classroom. Bristol Business School Teaching Research Review, Issue 1, Autumn.
- Boccalari, R. (2000)** I modelli delle competenze. In Cappucci Business, strategia, competenze (a cura di), Milano, Guerini Associati.
- Boldizzoni, D. (1999)** Stato dell'arte e prospettive dello Human Resource Management. In Boldizzoni, Management delle risorse umane (a cura di), Milano, ESTE, suppl. al bimestrale Sviluppo & Organizzazione n. 174, 1999.
- Boyatzis, R.E. (1982)** The competent manager. New York, John Wiley & Son.
- Bubbio, A. Tagiuri, R. (2002)** Il controllo come un'esigenza naturale. Liuc Papers n. 108, suppl. a maggio 2002 (Serie: Piccola e media impresa).
- Cerqui, U. (2000)** Pianificazione strategica e competenze: l'impatto sul ruolo della Direzione del Personale. In Cappucci, Business, strategia, competenze. (a cura di), Milano, Guerini Associati.
- Coda, V. (1988)** L'orientamento strategico dell'impresa. Torino, Utet libreria.
- Contessa, G. (1997)** La Formazione. Manuale per la gestione di progetti e servizi di formazione. Città Studi – Milano.
- Craig, R.L. (1987)** Training and development handbook: a guide to human resource development. (edited by), third edition, New York, McGraw-Hill.
- Cross, Israelit, (2000)** Strategic learning in a knowledge economy : individual, collective and organizational learning process. (a cura di), Boston, Butterworth Heinemann.
- Daudelin, M. W. (2000)** Learning from experience thought reflection. In Cross, Israelit, Strategic learning in a knowledge economy: individual, collective and organizational learning process. Boston, Butterworth Heinemann.
- Deming, W. E. (1989)** L'impresa di qualità – Torino, Isvor Fiat; Isedi.
- Dixon, N.M. (1999)** The organizational Learning cycle: how we can learn collectively. second edition, Gower.
- Fontana, F. (1989)** Lo sviluppo del personale: schemi di analisi per la pianificazione aziendale delle risorse umane, Torino, Giampichelli.

- Goeta, G.F (1995)**, Forza lavoro, personale, risorse umane, persone. Sviluppo e organizzazione, n. 148, Marzo – Aprile.
- Hambling, A.C. (1970)** Evaluation of training. Industrial Training International, vol.5, n.1.
- Heller, F. (1986)**, The Use and Abuse of Social Science, London, Sage Publication.
- Honey, P. Murford, A. (1982)** Manual of learning styles. Honey.
- Kaplan, R.S. Norton, D.P. (1993)** The balanced scorecard – measurement that drive performance. Harvard Business Review, January – February.
- Kaplan, R.S., Norton, D.P. (1992)** Putting the balance scorecard to work. Harvard Business Review, September – October.
- Kemmis, S. McTaggart, R. (1988)** The Action Research Reader. (third edition) Deaking University, Geelong.
- Kirkpatrick, P. (1987)** Evaluation. In Craig, Training and development handbook: a guide to human resources development (edited by) third edition, McGraw-Hill
- Kloot, L. (1997)** Organizational learning and management control systems: responding to environment change, Management Accounting Research, vol. 8.
- Kolb, D. (1984)** Experiential learning. Prentice-Hall.
- Lawson, T. E. Limbrick, V. (1996)** Critical competencies and developmental experiences for Top Hr Executives. Human Resource management, Spring, v. 35, n. 1.
- Leatherman, D. (1990)** Design training programmes. Gower.
- Manzolini, L. (1990)** Le competenze di direzione del personale. Sviluppo e Organizzazione, n.120, Luglio.
- Nevis, E.C. Di Bella, A.J. Gould, J.M. (2000)** Understanding organizations as a learning systems. In Cross, Israelit, Strategic learning in a knowledge economy : individual, collective and organizational learning process. Boston, Butterworth Heinemann
- Orpen, C. (1999)** The influence of the training environment on trainee motivation and perceived training quality. International Journal of Training and Development, v. 3, n.1 March.
- Pike, W.L. (1992)** How they learn what they learn. Training & Development, August, v46, n.8.
- Pittman, J.L. (1987)** Organizational and management of the training function. In Craig Training and development handbook: a guide to human resources development (edited by) third edition, McGraw-Hill.
- Pont, T. (1996)** Developing effective training skills: a practical guide to designing and delivering group training. McGraw-Hill.
- Pym, D. (1968)** Organizational evaluation and management training Journal of management studies, vol.5, n.2.
- Rae, L. (2000)**, Effective planning in training and development. London, Kogan Page Limited.
- Rebora, G. (2001)** Manuale di organizzazione aziendale Roma, Carocci.
- Riding, R.J. Sadler-Smith, (1997)** Cognitive Style and Learning Strategies: some implications for Training. International Journal of Training and Development, v. 4, September.
- Rotondi, M. (2000)** Facilitare l'apprendere. Modi e percorsi per una formazione di qualità, collana "Associazione Italiana Formatori", Milano, F. Angeli.

- Rummler, G. (1987)** Determining needs. In Craig Training and development handbook: a guide to human resources development (edited by) third edition, McGraw-Hill.
- Rush, H.M.F. (1987)** The Behavioral Sciences. In Craig Training and development handbook: a guide to human resources development. (edited by) Third Edition, McGraw-Hill.
- Sbrana, M. Torre, T. (1996)** Conoscenza e gestione del capitale umano: la learning organization (a cura di) collana "Problemi dello sviluppo industriale", Milano, F. Angeli.
- Senge, P. (1990)** The Fifth Discipline. Sydney, Random House.
- Sinatra, A. (1994)**, Architettura strategica d'impresa. Milano, Egea
- Smith, (1987)** Measuring results. In Craig, Training and development handbook: a guide to human resources development. (edited by) Third Edition, McGraw-Hill.
- Spenser, L.M., Spencer, S.M. (1995)** Competenza nel lavoro. Milano, F. Angeli.
- Sternberg, R. Spear-Swerling, L. (1997)** Le tre intelligenze: come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche. Trento, Erickson.
- Ulrich, D. (1997)** Measuring human resources: an overview of practice and a prescription for results. Human Resource Management, vol. 36, n.3, Fall.
- Vaill, P. (1997)** Learning as a way of Being: Strategies for survival in a World of Permanent White Water, San Francisco : Jossey-Bass
- Wilson, J. P. (1999)** Human Resources Development: learning & development for individuals & organizations. (edited by) London, Kogan Page.
- Wintermantel, R.E. Mattimore, K.L. (1997)** In the changing world of human resources: matching measures to mission. Human resource management, Fall, v.36, n.3.
- Yeung, A. K. (1996)** Competencies for Hr Professionals: an interview with Richard E. Boyatzis. Human Resource management, Spring, v. 35, n. 1.

Note

- * Un particolare ringraziamento è volto a Canon Italia Spa per la preziosa opportunità offerta all'Istituto di Economia Aziendale, dell'Università Cattaneo. In particolare, l'autore ringrazia la Dott.ssa Maria Guazzoni, tutor del progetto in Canon Italia Spa, il Prof. Vittorio D'Amato, tutor dell'Università Cattaneo. Un sentito grazie è rivolto al Prof. Alessandro Sinatra e a tutti i colleghi dell'area di Strategia e Politica Aziendale per i preziosi consigli e suggerimenti.
- ¹ La correlazione formazione – apprendimento non può essere data per scontata in quanto, come sottolinea Antonacopoulou [2001] «[...] Training cannot be assumed to produce learning, nor is learning always an integral part of training, partly because even when training may results in some learning, the organization may not provide the necessary infrastructure to support such learning after the training has been completed». La predisposizione delle condizioni necessarie per far effettivamente applicare ciò che i partecipanti hanno appreso è di responsabilità del manager di linea.
- ² Rotondi [2000] analizza gli strumenti per favorire l'apprendimento adottando uno schema di analisi completo ed esaustivo: dalla breve descrizione dello strumento, alle modalità di utilizzo e alle fasi di apprendimento supportate, riportando anche come questi possono essere concretamente realizzati.
- ³ Cherqui [2000] identifica una serie di elementi che compongono il ruolo che la funzione del Personale deve assumere: come partner strategico, come gestore di processi di generazione dei comportamenti, come filtro del concetto organizzativo di line e staff, di misurazione dei fenomeni, di trasferimento di responsabilità alla linea.
- ⁴ Si ricorda che la letteratura sottolinea la necessità, nel campo della direzione delle risorse umane, di identificare criteri di misurazione dei risultati correlati alla missione dell'impresa [Wintermantel Mattimore, 1997].
- ⁵ L'apprendimento incrementale è definito come quel processo tramite il quale l'attore, una volta rilevata un'asimmetria tra atteso e realizzato, modifica le proprie azioni (single loop learning). L'apprendimento di tipo radicale si ha quando l'attore cambia il modello di rappresentazione della realtà che ha accolto (double loop learning) al fine di superare il gap individuato [Argyris, Schön 1996].
- ⁶ Si rimanda all'analisi di altri contributi su questo specifico tema per un migliore approfondimento. Si ricorda: Hambling, [1970], Pym [1968].
- ⁷ In particolare Contessa [1993] afferma che mancano nel caso della formazione tre condizioni basilari che determinano la non fattiva possibilità di effettuare seriamente un'analisi dei bisogni dell'organizzazione. Queste sono la non presenza di una fiducia (soggezione) del cliente verso il formatore, la scarsa dotazione di risorse da parte del cliente, in termini di HR, tempo e denaro; la non disponibilità da parte del formatore di una vasta gamma di modelli di intervento, tali da soddisfare ciò che potrebbe emergere dall'analisi dei bisogni.
- ⁸ Come si può notare dalla figura 5, il controllo non prevede azioni che riguardano l'organizzazione nel suo complesso, queste azioni volte direttamente ad sviluppare l'apprendimento organizzativo sono riferibili alla sfera di azione di altri soggetti, come l'alta direzione e i manager di linea, non direttamente gestite dalla DIPER.
- ⁹ In Canon Italia sono stati utilizzati due test, uno si basa sul modello di Kolb, mentre l'altro si basa su "Mayer and Brigs type indicator". Si veda, sul suo utilizzo Rush [1987].