

RACCOLTA DI SCRITTI

di Lauro Mattalucci



Dialoghi

**Rivista di studi sulla formazione
e sullo sviluppo organizzativo**

Anno IV, numero 2, 2013

Numero speciale edito il 14 Gennaio 2014

INTRODUZIONE

Gli articoli, in parte inediti, proposti in questa sezione, vogliono ripercorrere, senza la pretesa di esaurirla in tutte le sue sfumature¹, l'esperienza professionale – di studioso delle organizzazioni e progettista di interventi di formazione e sviluppo organizzativo – e di magistero di Lauro Mattalucci.

Di magistero perché alcuni di questi contributi (i primi due in particolare) nascono come scritti didattici e mirano a delineare un metodo per l'analisi organizzativa e l'azione del Consulente-Formatore. Sono, questi ultimi, anche i due campi, sempre interconnessi, che hanno segnato il percorso dell'Autore, connotato da un approccio che, pur nella costante attenzione e apertura a diverse sollecitazioni disciplinari, ha sempre mantenuto una coerenza metodologica quale si delinea anche negli scritti a seguire.

Il primo contributo (“Il modello di analisi strutturale-funzionale dei sistemi organizzativi”) si colloca nell'ottica di fornire un modello generale di analisi delle organizzazioni come sistemi sociali, utile a comprenderne il funzionamento, gli aspetti problematici (che sostengono gli interventi di sviluppo) e l'evoluzione del contesto. Si tratta di un approccio di tipo strutturale-funzionale ispirato al sociologo americano Talcott Parsons e declinato in strumenti dalla chiara finalità metodologica (metodologia di analisi organizzativa) e, appunto, didattica. A confermare questo taglio, la descrizione degli elementi della struttura e lo stesso modello esplicativo (ASIL) delle esigenze funzionali di una organizzazione (che vuole, proprio perché generale, mettere al riparo da approcci troppo “particolari” e spesso legati all'emergere di questo o quell'altro “trend”²) si traducono in indicazioni operative ed esemplificazioni (ad es. il caso dell'Istituto di Cultura Italiana all'Estero), utili a un utilizzo del modello nella prassi consulenziale. Lo scritto nella sua prima formulazione risale alla fine degli anni '80 e rientra in un paradigma organico e funzionalista a partire dal quale Mattalucci avrebbe poi sviluppato altre influenze, dalla teoria dell'attore sociale (il tema della “dialettica dei valori”, che è adombrato nello scritto, porta in questa direzione) fino a tutto il filone di studi delle organizzazioni come culture³.

Il contributo si conclude con un accenno al tema dello sviluppo organizzativo e rimanda al secondo articolo proposto (“La formazione a supporto del cambiamento organizzativo: paradigmi a confronto”), sempre di taglio didattico, in cui formazione e SO – un legame cui fa

¹ Per esempio è qui sacrificata – anche se traspare attraverso le numerose esemplificazioni offerte negli articoli – tutta l'esperienza di Consulenza e Formazione per la Pubblica Amministrazione di cui Mattalucci si è occupato per quasi quarant'anni.

² Lo scritto è stato prodotto in un periodo storico in cui il pensiero organizzativo sembrava ridursi al TQM, oppure al BPR. Va poi sottolineato che, in generale, il paradigma sociologico di tipo organico qui descritto ha visto un confronto, talvolta serrato, con approcci alla pratica consulenziale centrati su altri paradigmi, in particolare quello della scienza manageriale adottato da consulenti di formazione economico aziendale o ingegneristica, da un lato, e con la visione individualistica del rapporto soggetto-organizzazione.

³ Anche la “pragmatica della comunicazione umana” è presente come una delle chiavi di lettura dei comportamenti organizzativi, come dimostra il commento all'art. di Antonietta Zecchini cui si fa riferimento in questo numero.

esplicito riferimento anche *Dialoghi* nella sua stessa denominazione – sono concepiti come interconnessi. Le domande – che tipicamente un formatore si pone – di partenza («Cosa si vuole effettivamente cambiare in termini di ruoli organizzativi e di comportamenti richiesti ai titolari di tali ruoli?») e «Come si può ottenere il cambiamento desiderato?») offrono l'occasione di descrivere due differenti paradigmi nell'approccio alla formazione: quello della "ingegneria della formazione" (cui è sottesa l'idea della progettabilità dell'organizzazione e quindi degli interventi formativi, direttamente conseguenti, fino alla valutazione dei risultati) e quello, appunto, dello sviluppo organizzativo (che implica una relazione circolare a collegare il disegno organizzativo e la sua implementazione). Pur senza negare il contributo – sul piano tecnico – del primo paradigma, Mattalucci mette in evidenza come la leva della formazione possa essere giocata non solo a valle del disegno organizzativo, ma fin dall'inizio di un progetto di cambiamento. La formazione "entra" cioè nel processo di cambiamento organizzativo e assume finalità di chiarificazione reciproca, di messa in comune di esperienze, di creazione di consenso, di superamento delle resistenze intorno al progetto di innovazione, divenendo parte di una strategia di influenza sociale. Da ciò deriva una precisa idea di Consulente-Formatore e di setting formativo e, soprattutto, di formazione-azione quale processo di riflessione collettiva.

Il ruolo di progettista e didatta di Lauro Mattalucci si è misurato anche, nel corso della sua carriera, con responsabilità tecnico-scientifiche e di sviluppo dell'offerta formativa dell'azienda di appartenenza⁴, che prevedevano fossero recepite e rielaborate istanze diverse, in un'attenzione costante, ma sempre critica, ad approcci e tematiche che di volta in volta emergevano all'attenzione nel mondo della consulenza e della formazione. Due ambiti in particolare hanno visto diverse riflessioni – e pubblicazioni – da parte di Mattalucci: il *Knowledge management* (e le Comunità di Pratiche) e il filone dell'*organizational learning*. Su quest'ultimo aspetto nello specifico è concentrato il terzo contributo qui presentato, del 1996: "Learning Organizational Learning", inedito in lingua inglese⁵. Apre significativamente l'articolo una domanda: "Learning Organization: A Useful Concept or a Slogan?" a conferma del vaglio critico, vigile di fronte alle tentazioni di nuovi approcci "alla moda". Vengono quindi passate in rassegna le caratteristiche "da letteratura" di una "*learning organization*"⁶ – sul piano della struttura organizzativa, del sistema di pianificazione e controllo e dei modelli di gestione e sviluppo del personale – chiedendosi se tali caratteristiche identifichino o meno un nuovo paradigma organizzativo inteso in una dimensione pragmatica, cioè per le strategie di intervento organizzativo che suggerisce, o piuttosto finiscano con l'evocare ricette manageriali non sempre innovative. Dalla "*learning organization*" l'attenzione dell'Autore si sposta allora alla riflessione – come avevano fatto già negli anni '70 una serie di studiosi quali soprattutto C. Argyris, e D. A. Schon – sul processo di "organizational learning" e su cosa è e come avviene l'apprendimento organizzativo inteso come ristrutturazione di modelli cognitivi e valoriali impiegati per definire e affrontare determinati problemi, e messa in discussione di *routine* consolidate a vantaggio di nuovi schemi d'azione. Un processo che può verificarsi solamente adottando una "disposizione riflessiva" collettiva, non privo di elementi conflittuali, e che richiede una cultura manageriale di cui vengono qui tracciate le caratteristiche generali, distanti dalle certezze di certa *management science*.

⁴ Fin dalla fondazione Elea - Olivetti, e fino al 2004 (quando l'Azienda era nel Gruppo De Agostini).

⁵ In italiano si veda Mattalucci L., "Apprendere l'Apprendimento Organizzativo", in Alessandrini G., *Apprendimento Organizzativo: la Via del Kanbrain*, Milano, Edizione Unicopli, 1996.

⁶ ossia un'organizzazione capace di apprendere dall'esperienza, sfruttare le informazioni e le conoscenze, gestire l'innovazione, per cui cambiare per rispondere alle sollecitazioni del contesto, raccogliere nuove sfide, diviene un modo d'essere che connota pervasivamente l'intera organizzazione.

Conclude la sezione un pezzo inedito, scritto nel 2013 (“Le indagini di follow-up nella valutazione dei progetti formativi. Riflessioni su due casi empirici”): è un ritorno alla didattica attraverso un tema, quello della valutazione della formazione, più volte affrontato anche in questa rivista in correlazione alla costruzione di cultura della formazione e al superamento della cosiddetta “formazione apparente”. Nel contributo vengono analizzate le finalità che si vogliono perseguire attraverso un’indagine di follow-up, le metodologie da impiegare, le modalità di coinvolgimento dei vari attori interessati e di valutazione dell’efficacia della indagine svolta. Prendendo l’avvio dal modello di Kirkpatrick di valutazione della formazione e dalle critiche che vi si possono muovere, attraverso il resoconto di due casi reali si entra nel merito delle tecniche che possono essere adottate nelle indagini di *follow-up* – attraverso l’utilizzo di metodi quantitativi e qualitativi di cui si argomenta per molti aspetti la complementarità – per poi maggiormente sottolineare i fattori per così dire “politici” che intervengono nella decisione di attivare tali indagini e ne condizionano le finalità e le modalità di realizzazione. I due casi empirici utilizzati esemplificano due modi diversi di intendere il follow-up: il primo incentrato – come il modello di Kirkpatrick vuole – sulla valutazione di quanto le competenze apprese in sede formativa vengano poi impiegate in ambito lavorativo, il secondo entra invece nel merito della cultura formativa presente in azienda, con l’obiettivo di verificarne la tenuta nel contesto evolutivo dell’organizzazione ed eventualmente di individuare percorsi di cambiamento.

Questa breve, pur parziale rassegna, è un omaggio che coloro che hanno avuto la fortuna di collaborare con Lauro – apprezzandone la capacità di insegnare e alimentare un sapere “a partire dall’interlocutore”, dalle sue riflessioni, anche critiche, capacità in cui consiste la vera arte maieutica – porge a uno dei Maestri della formazione e dello sviluppo organizzativo in Italia.

IL MODELLO DI ANALISI STRUTTURALE-FUNZIONALE DEI SISTEMI ORGANIZZATIVI

di Lauro Mattalucci

1. Premessa

Il termine organizzazione è utilizzato con accezioni diverse.

1. come sistema sociale, ossia come «complesso di posizioni o ruoli, occupate o svolti da soggetti individuali o collettivi i quali interagiscono mediante comportamenti, azioni, attività di natura specifica (economica, politica, educativa, religiosa, sportiva, etc.), nel quadro di norme e di altri tipi di vincoli che limitano la varietà degli atti consentiti a ciascun soggetto nei confronti degli altri»¹.
Esempi di organizzazione sono un'azienda, un ente pubblico, un ospedale, etc., ma anche loro specifici sottosistemi quali uno stabilimento produttivo, l'ufficio anagrafe, il laboratorio di analisi, etc.
2. Il complesso di attività con le quali, all'interno di una organizzazione (come definita la punto 1), si tende a rendere esplicite le relazioni tra i titolari delle varie posizioni o ruoli, in modo che esse risultino funzionali agli scopi che si debbono perseguire. Espressioni del tipo "stiamo cambiando la nostra organizzazione", "cerchiamo di migliorare la nostra organizzazione", etc. danno conto di questo significato del termine.

Ci focalizzeremo qui di seguito soprattutto sul primo significato della parola organizzazione (esplicitando qua e là riferimenti al secondo significato), con l'obiettivo di fornire strumenti concettuali che ci consentano di comprendere il funzionamento di sistemi sociali del tipo richiamato negli esempi.

Più precisamente, intendiamo proporre un modello², ossia un insieme organico di concetti, che corrisponde ad un modo di osservare e di interpretare una organizzazione. È implicito in quest'ultima affermazione il riconoscimento che non esiste un'unica prospettiva di analisi; esistono, al contrario, molteplici modelli che consentono di "leggere" in modo diverso una organizzazione. Né ci sentiamo di dire che esiste un modello privilegiato: dipende dalle finalità dell'analisi scegliere l'uno o l'altro. Quello che qui presentiamo offre, a nostro modo di vedere, alcuni vantaggi.

¹ Cfr. Gallino, *Dizionario di sociologia* (1978).

² Sul concetto di modello vedasi, ad es., Mattalucci (a cura di), 1991, pp. 40 e ss.

- a. Consente di analizzare una qualsiasi organizzazione, acquisendo una visione d'insieme degli elementi che ne determinano il funzionamento. Ovviamente questo livello di generalità può essere anche un limite del modello: ad es. se si dovesse analizzare un'azienda il modello sarebbe insufficiente per mettere a fuoco aspetti di natura economico-finanziaria ed andrebbe, quanto meno, integrato con strumenti concettuali e metodiche di analisi prese a prestito dalla disciplina che va sotto il nome di "economia d'impresa". Diciamo allora che il modello in questione offre un quadro d'insieme generale del funzionamento di una organizzazione: lo possiamo quindi qualificare come strumento di *overall analysis*, da integrare con modelli più mirati a particolari aspetti da approfondire.
- b. È orientato a mettere in evidenza aspetti problematici dell'organizzazione, criticità di funzionamento. Sotto questo profilo, di strumento diagnostico, esso si presta a dar vita a progetti di intervento organizzativo (nel senso dell'accezione 2).
- c. Consente, se correttamente utilizzato, di avere una visione non statica, ma evolutiva del sistema sociale.

Per contro ci sono dei limiti del modello qui proposto, evidenziati in modo più o meno appropriato da una ormai abbondante letteratura sullo studio delle organizzazioni. Ad essi faremo cenno alla fine del paragrafo 3.

2. Il modello struttural-funzionale

Il modello al quale ci si è riferiti in premessa va sotto il nome di modello struttural-funzionale. Esso ha una ormai lunga tradizione nella storia della sociologia, ed ha in larga misura influenzato lo studio delle organizzazioni (cfr. accezione 1) come sistemi sociali³. L'autore principale al quale è dovuto tale approccio è il sociologo americano Talcott Parsons⁴.

Esula evidentemente dagli scopi di questi appunti (aventi finalità didattiche "di base") la trattazione generale del pensiero di Parsons e della sua influenza sullo studio delle organizzazioni. Ci limiteremo in questo paragrafo a richiamare i fondamentali strumenti concettuali che possono esservi attinti, per tentare di "tradurli" successivamente in strumenti più specifici, aventi una più marcata finalizzazione euristica nello studio di organizzazioni aziendali e di enti pubblici.

2.1 La struttura di una organizzazione

Cominciamo dal concetto di sistema sociale che presuppone interdipendenza tra le parti componenti il sistema stesso, codificata attraverso regole di funzionamento aventi una relativa persistenza temporale.

La definizione richiama dunque l'esistenza di una struttura che dura nel tempo e le cui componenti analitiche sono:

- a. i sottosistemi (sottogruppi, segmenti organizzativi) in cui si articola il sistema dato. Possono essere le unità organizzative nelle quali si snoda, dall'alto verso il basso, la struttura formale di una azienda; possono essere comunità professionali (gli operai specializzati, i quadri intermedi, etc.) ed altro ancora. Esistono modi diversi di

³ Si veda, ad es. al riguardo Bonazzi (1987), pp. 309-321.

⁴ Come riferimento bibliografico essenziale dell'autore citiamo Parsons, Bales, Shils (1953).

pensare una organizzazione come insieme interdipendente di unità sociali; essenziale è sottolineare come tale articolazione connoti ogni organizzazione come sistema dotato di una certa complessità.

- b. i ruoli – L’articolazione del sistema in sottosistemi sempre più circoscritti ci conduce alle unità elementari del sistema, i ruoli. È importante sottolineare come, secondo il modello in questione, le unità di un sistema sociale siano ruoli e non persone. Un ruolo è una rete di aspettative reciproche che lega una posizione lavorativa ad altre posizioni che interagiscono con essa (role-set).
- c. le norme – L’orientamento reciproco delle persone che occupano diversi ruoli è regolato da norme che sono esplicitamente formulate (ad esempio attraverso procedure) o sono comunque note e assunte come vincolo comportamentale delle persone stesse.
- d. i valori – che legittimano, danno senso alle norme e garantiscono comunque il mantenimento di un orientamento reciproco delle persone, anche quando non esistono norme specifiche. Sono dunque strutture più generali delle norme, provenienti da sistemi sovraordinati, ovvero elaborati all’interno del sistema considerato. Per produrre orientamento reciproco esse devono essere radicate nel sistema, vale a dire sufficientemente interiorizzate dalle persone titolari di vari ruoli.

Studiare la struttura di una organizzazione significa focalizzare l’attenzione sulle componenti strutturali ricordate. Ad es. nel caso di una USL⁵ lo studio della struttura può far riferimento a questa agenda di massima (Tav.1)

Componenti strutturali	Elementi da esaminare
Sottosistemi (sottogruppi, segmenti organizzativi, ecc)	Organigramma, struttura di comando Gruppi professionali (medici, paramedici, etc..)
Ruoli	Ruoli chiave presenti (Amministratore unico, Direttore sanitario, Direttore amministrativo, Primari ospedalieri, etc.) Risorse di ruolo disponibili per ciascun ruolo chiave
Norme	Norme che regolano i rapporti con l’utenza, (prenotazioni visite specialistiche, ricoveri, ticket, etc.) Norme che regolano la gestione del personale Regolamenti interni, etc.
Valori	Valori deontologici riferiti ai comportamenti professionali, etc. Schemi valoriali sul rapporto medico-paziente, etc.

Tav.1

⁵ Ricordiamo che lo scritto risale, nella sua prima versione, alla fine degli anni ‘80. Di conseguenza, a quel periodo vanno riferite denominazioni ed esemplificazioni (n.d.r.).

Ognuna delle componenti strutturali esaminate si presenta con un più o meno elevato grado di contingenza, ossia avrebbe potuto presentarsi anche in altro modo. Di fatto, il confronto tra organizzazioni tra loro simili (ad es. due USL, per continuare l'esempio sopra riportato) può testimoniare come le scelte strutturali siano tutt'altro che obbligate (anche in un caso come questo ove buona parte della normativa è eterodeterminata, dipendente cioè dalla legge nazionale o da norme regionali).

Come si spiega la variabilità della struttura? Perché, all'interno dell'organizzazione, assistiamo a più o meno frequenti cambiamenti delle componenti strutturali?

2.2 Le esigenze funzionali di una organizzazione

Domande come queste ci conducono a focalizzare l'attenzione sugli aspetti funzionali di una organizzazione. In altri termini gli elementi della struttura (ruoli, norme, etc.) hanno senso e si legittimano, agli occhi dei decisori, se ed in quanto sono utili a risolvere problemi di funzionamento dell'organizzazione.

Il modello che qui presentiamo tenta una ricognizione complessiva delle esigenze di funzionamento, lavorando ad un livello di astrazione sufficientemente alto, per poter dar conto delle esigenze di una qualsiasi organizzazione.

La proposizione di base è che ogni sistema sociale è soggetto a quattro esigenze (o bisogni) funzionali, che devono essere soddisfatte in modo giudicato almeno sufficiente, perché il sistema possa rimanere in equilibrio. La Fig. 1 sintetizza tali quattro esigenze funzionali. Vediamo di cosa si tratta.



Fig. 1

S) Conseguimento dello scopo.

Ogni organizzazione è tale in quanto deve garantire ai sistemi sovraordinati o ad altri sistemi che da esso dipendono la sua idoneità a conseguire un determinato scopo o, più in generale, un insieme di scopi. Un'azienda deve produrre valore aggiunto (ricavi superiori ai costi dei fattori produttivi), una scuola deve garantire servizi educativi, un ospedale servizi di cura, etc. Se gli scopi non vengono conseguiti o meglio se vengono conseguiti in maniera giudicata insufficiente dai sistemi sovraordinati o interrelati, presto o tardi, di norma, scatteranno censure e si prenderanno provvedimenti. Possono esserci diverse misure (indicatori) di *performance* di una organizzazione: per una azienda possono essere gli indicatori riconducibili al conto profitti/perdite e allo stato patrimoniale, per un ente pubblico che eroga servizi possono essere parametri di efficienza (costi unitari), di efficacia (copertura dei fabbisogni degli utenti), di qualità del servizio reso e così via.

Gli scopi di una organizzazione possono essere più o meno espliciti a seconda del livello di strutturazione delle aspettative nei suoi confronti. Ad es. un centro di formazione aziendale può avere solo scopi di primo inserimento lavorativo e di addestramento tecnico, oppure anche scopi di riconversione professionale e supporto alle trasformazioni organizzative in considerazione, appunto, delle aspettative dei comparti aziendali utenti.

Il modo più diretto di esplicitazione degli scopi avviene attraverso processi di programmazione (quali ad es. la definizione dei budget annuali). In questi casi gli scopi assumono la connotazione di obiettivi da perseguire in un dato arco di tempo e gli indicatori di performance si riferiranno al livello di conseguimento di tali obiettivi.

A) Adattamento.

Per comprendere questa esigenza funzionale dobbiamo connotare la nostra organizzazione come "sistema aperto", ossia pensare all'organizzazione in rapporto con un ambiente esterno (*environment*), dal quale ambiente essa dipende per poter conseguire i propri scopi. È dall'ambiente che l'organizzazione attinge le risorse necessarie al conseguimento dei propri scopi, non solo risorse direttamente utilizzate nel "processo produttivo", ma anche risorse più generali, aventi rilievo anche quando il sistema debba modificare i propri scopi o dare ad essi priorità diverse. Se pensiamo ad un'azienda, esempi di tali risorse generali sono il know-how, la fiducia degli investitori, l'immagine presso i clienti, etc.

L'ambiente esterno è fonte di perturbazioni per una organizzazione proprio perché eventi, solo debolmente prevedibili e controllabili, che vi hanno luogo possono mettere in crisi la disponibilità delle *facilities* suddette. Di qui l'esigenza, per l'organizzazione, di reagire a tali perturbazioni (a tali sfide). Non vi è rapporto diretto tra perturbazioni (sfide ambientali) e risposte adattive dell'organizzazione: il riconoscimento e l'attribuzione di importanza a tali perturbazioni avviene pur sempre in base a selezioni operate dalle persone interne al sistema. È in rapporto ai loro schemi cognitivi e valoriali che una perturbazione assume precocemente senso (percezione segnali deboli), diventa oggetto di iniziative di risposta.

La risposta può avvenire attraverso processi regolativi che non richiedano modificazione della struttura (nel senso prima precisato) del sistema. Un esempio aziendale può essere quello della risposta ad una crisi di mercato attraverso il rinnovo della gamma dei prodotti, una più incisiva politica promozionale, etc. In termini cibernetici possiamo parlare di risposte morfostatiche, ossia risposte basate su regolazioni tendenti a mantenere la stabilità del sistema (feed-back negativo).

In taluna circostanza tuttavia le risposte individuate implicano una più o meno profonda modificazione della struttura. Il termine “ristrutturazione aziendale” è evocativo al riguardo. In termini cibernetici parliamo qui di processi morfogenetici, ossia di processi che producono cambiamenti strutturali (feed-back positivo). Approfondiremo nel prossimo paragrafo quest’ultimo aspetto.

I) Integrazione

L’articolazione di una organizzazione in unità relativamente indipendenti (sino alle unità minime, ovverosia i ruoli) può essere concettualizzata come una gerarchia di sottosistemi. Ogni sottosistema tende a preservare i propri confini ed ha come ambiente altri sottosistemi della nostra organizzazione. Ad es. in un’azienda il sottosistema Produzione avrà come ambiente esterno i sottosistemi R&D, Vendite, Amministrazione, etc. dell’azienda stessa.

Tale articolazione (differenziazione) comporta l’esigenza di garantire che i sottosistemi interagiscano e collaborino affinché il sistema possa conseguire i propri scopi. L’integrazione può avvenire, entro certi limiti, per un mutuo adattamento; più spesso richiede una regolazione dei rapporti su basi gerarchiche (gerarchia di comando) e normative (regolamenti, procedure, etc.). Sovrapposizioni equivocate di competenze, confusione di ruoli, rimpalli di responsabilità, etc. sono esempi di deficit di integrazione. Al contrario, un elevato sincronismo è sinonimo di risposta positiva all’esigenza di integrazione (metafora dell’organizzazione come “macchina”).

L) Mantenimento del modello latente

L’esigenza funzionale in questione si riferisce al bisogno di garantire una sufficiente stabilità alla struttura. Ciò può avvenire solo se vengono salvaguardati i valori di base, vale a dire il modello istituzionalizzato di cultura (i criteri generali per inquadrare i problemi, per giudicare gli eventi, per sanzionare i comportamenti, etc.). Si tratta del modello che conferisce una specifica identità all’organizzazione. Si pensi ad es., in un ospedale psichiatrico, al modello culturale utilizzato per definire la malattia mentale, il rapporto paziente - istituzione, etc. Parliamo di modello “latente”, in relazione al fatto che tale componente strutturale è meno immediatamente percepibile rispetto alle altre.

In riferimento agli individui che operano all’interno del sistema sociale l’esigenza funzionale in questione si traduce nell’imperativo a sostenere un orientamento positivo nei confronti di tali valori e, quindi, un sufficiente livello motivazionale ad agire in conformità di essi. Ciò comporta, per l’organizzazione, la necessità di valersi di meccanismi (che chiamiamo meccanismi di socializzazione) volti a garantire la riduzione, se non l’annullamento, della distanza tra valori interiorizzati nella propria struttura di personalità e valori su cui poggia la cultura istituzionalizzata. Si tratta di meccanismi che si esplicitano attraverso la modalità di selezione e di inserimento nell’organizzazione dei nuovi membri, ma anche attraverso la quotidiana attività di gestione di tensioni che possono emergere in rapporto all’impegno verso i valori di riferimento. In tal senso ogni organizzazione si premura di definire rituali e varie forme di simbolizzazione espressiva (ad es. quelle che accompagnano le sanzioni positive o negative, ma anche i meeting periodici, etc.).

La esigenza funzionale che stiamo esaminando mette dunque in rilievo la necessità di preservare gli aspetti più profondi della struttura, quelli che conferiscono identità all’organizzazione.

«Concepito ed utilizzato in maniera appropriata» – avverte T. Parsons – «questo non implica la predominanza empirica della stabilità rispetto al cambiamento» (Parsons et al., 1965, p.39).

Esso tende ad offrire piuttosto strumenti concettuali appropriati per comprendere, nella loro diversa connotazione teorica, il problema della stabilità e quello del cambiamento.

Le quattro esigenze funzionali che abbiamo esaminato possono essere classificate (Fig. 1) attraverso l'incrocio di due variabili:

- interno/esterno dell'organizzazione
- acquisizione/impiego di risorse

Lo schema tende altresì sottolineare che si tratta di esigenze funzionali indubbiamente interconnesse tra loro, ma tuttavia analiticamente indipendenti nel senso che ognuna di esse ha una sua specificità, non riconducibile alle altre. Questo significa che gli sforzi diretti a risolvere al meglio i problemi relativi ad una specifica funzione rendono più salienti i problemi relativi alle altre funzioni.

Detto in altri termini esiste una potenziale contrapposizione tra ciascuna delle esigenze funzionali ricordate. La Tav. 2 esemplifica alcune istanze tra loro contraddittorie.

A versus S	Contrapposizione tra performance di breve termine e possibilità di risposta ad opportunità/minacce di più lungo termine.
A versus I	Contrapposizione tra processi di adattamento morfogenetico e certezza di funzionamento dell'organizzazione.
A versus L	Contrapposizione tra nuovi "valori ambientali" e valori istituzionalizzati (pericoli di delegittimazione da parte dei sistemi sovraordinati).
S versus I	Contrapposizione tra orientamento ai "clienti", e orientamento al "processo produttivo", tra enfasi sul risultato ed enfasi sul rispetto delle norme, etc.
S versus L	Contrapposizione tra crescita, sviluppo, ampliamento della gamma dei "prodotti/mercati" e mantenimento dell'identità.
I versus L	Contrapposizione tra prescrittività delle norme comportamentali e richieste di "commitment" verso i valori dell'organizzazione.

Tav. 2

Le conseguenze di quanto asserito sul potenziale di contrapposizione tra le quattro esigenze funzionali sono rilevanti sia sotto il profilo teorico sia pratico.

Occorre innanzitutto considerare che l'equilibrio tra le quattro esigenze funzionali è sempre un equilibrio instabile: variazioni nelle condizioni di interscambio di risorse con l'ambiente esterno, l'emergere di censure o sanzioni negative da parte del sistema sovraordinato o di altri sistemi correlati, l'ingresso di nuovi membri nell'organizzazione, etc., possono tradursi in valutazioni negative dell'equilibrio precedentemente raggiunto e determinare tensioni verso il nuovo. È dunque un concetto di equilibrio dinamico che sempre

caratterizza una organizzazione, nel senso che stabilità e cambiamento non sono categorie contrapposte, ma complementari tra loro.

Va anche aggiunto che nessuna affermazione che si può fare in termini di requisiti per una buona organizzazione è mai assoluta. Non possiamo ad es. dire che “una buona organizzazione deve poter fare affidamento su procedure chiare e razionali”, senza considerare immediatamente come un eccesso di “proceduralizzazione” comporti pericoli di perdita di flessibilità e di burocratizzazione. Esiste sempre una linea di separazione tra ciò che fino ad un certo grado è fisiologico, mentre oltre diventa patologico. Ma tale linea non è tracciabile una volta per tutte: può essere sempre giudicata opinabile e rimessa in discussione all'interno del sistema sociale.

3. Cambiamenti strutturali

Abbiamo già accennato, parlando dell'esigenza funzionale di adattamento, al problema del cambiamento. Abbiamo ivi distinto tra cambiamenti che non implicano mutamenti di struttura e cambiamenti che invece possiamo denominare strutturali. Ci occuperemo qui di questi ultimi.

Potremmo operare ulteriori distinzioni a seconda del livello di profondità dei cambiamenti strutturali, più precisamente tra:

- a) cambiamenti che interessano sostanzialmente l'articolazione interna di una organizzazione in specifiche unità organizzative e ruoli;
- b) cambiamenti che investono i valori profondi, l'identità stessa dell'organizzazione.

I termini “riorganizzazione” e “*turnaround*” che intervengono nella letteratura manageriale sono, in qualche modo, esemplificativi di quest'ultima distinzione.

Cominciamo ad analizzare i cambiamenti del tipo a). La sequenza del cambiamento può essere così descritta.

1. Emergono insoddisfazioni sul livello di raggiungimento degli scopi da parte del sistema sociale in questione ovvero emergono critiche esterne che danno origine ad una serie di tensioni interne.
2. Le tensioni interne funzionano da attivatori di nuove idee, in termini di opportunità di cambiamento.
3. Le nuove idee, quando trovano specificazioni coerenti con i valori istituzionalizzati, sono incoraggiate e attorno ad esse cominciano a consolidarsi responsabilità di implementazione.
4. Se gli sforzi implementativi ricevono rinforzi positivi in rapporto ai risultati raggiunti, le nuove idee entrano progressivamente a far parte del modello culturale istituzionalizzato.

Una delle più rilevanti modalità di cambiamento strutturale di questa natura assume la forma di un processo di differenziazione e specializzazione funzionale, ossia di creazione di nuovi sottosistemi interni ai quali vengono affidati specifici scopi.

La storia delle aziende è segnata da progressive attivazioni del processo di differenziazione e specializzazione funzionale. Si pensi ad es. ad una banca che, in presenza di problemi di diminuzione della quota di mercato, decida di creare una funzione *marketing* o che, in presenza di una preoccupante diminuzione della redditività, decida di creare una funzione controllo di gestione⁶. Il processo in questione agisce quindi come

⁶ Vedi nota 5 (n.d.r.).

processo che fa passare da uno stato di minore ad uno stato di maggiore complessità interna. Durante tale processo avviene che:

- un precedente sistema perde un certo numero di funzioni;
- nascono uno o più nuovi sistemi che svolgono in modo più specialistico le funzioni di cui sopra.

La differenziazione funzionale è, pertanto, un processo nel corso del quale un sistema sociale passa ad un grado di complessità più elevato, attraverso:

- un aumento delle sue unità costituenti, e
- una loro più accentuata specializzazione nello svolgimento di talune funzioni.

Dal punto di vista dell'organizzazione tutto ciò significa aumento delle capacità tecniche e professionali, idonee, in particolare, a fronteggiare le perturbazioni provenienti dal proprio ambiente esterno.

Tuttavia il processo di differenziazione e specializzazione funzionale è un processo "costoso" per l'organizzazione: più differenziato è il sistema, più ardui diventano infatti i problemi di integrazione. Si apre, in altri termini, un potenziale di contrapposizione tra il sistema più ampio e i suoi sottosistemi, ma anche dei sottosistemi tra loro. Ognuno di essi infatti cercherà di risolvere "dal suo punto di vista" le quattro esigenze funzionali, aprendo possibili tensioni con gli altri. Ad esempio, questioni che per un sottosistema assumono valenza adattiva (salvaguardia di autonomia decisionale, acquisizione diretta di risorse, etc.) vengono invece vissute in termini integrativi dal sistema più ampio (uniformità di regole, possibilità di controllo, etc.).

Diventa necessario, allora, per risolvere tali problemi, rafforzare i meccanismi integrativi (norme, procedure, flussi di comunicazione, riunioni, etc.), sino, a volte, ad arrivare a creare ruoli che hanno compiti esclusivamente integrativi (project manager, program manager, etc.).

Sui cambiamenti di tipo b), che investono i valori che più profondamente connotano l'identità di una organizzazione ci limitiamo qui a poche annotazioni. Abbiamo voluto considerare, da un punto di vista analitico, il problema del cambiamento di tali valori come diverso da quello della riorganizzazione delle unità componenti o del mutamento dei ruoli non perché tra i due non esistano, come ovvio, interconnessioni, ma per sottolineare la esigenza di un approccio diverso. Esiste di fatto, in ogni organizzazione, una dialettica dei valori. Nell'ottica struttural-funzionale essa si spiega in riferimento al fatto che un sistema sociale può essere riguardato come componente di un "sistema di azione", nel quale il sistema sociale si trova a dover fare i conti con un più generale sistema culturale da un lato e con la personalità dei suoi membri dall'altro. Abbiamo visto come il modello latente si componga di valori, che hanno, per così dire, messo radici (processo di istituzionalizzazione) nel sistema sociale, essendo accettati (processo di interiorizzazione) dagli individui. Tali processi sono tuttavia sempre reversibili, nel senso che esiste sempre un repertorio di valori non (o solo parzialmente) istituzionalizzati, in concorrenza con questi ultimi. Tali valori esistono in quanto trovano consenso in specifiche persone o gruppi. I processi di socializzazione non inibiscono mai (se non nelle forme estreme) la disponibilità e la voglia delle persone di esplorare modi diversi di dar senso a quanto accade nell'organizzazione.

Crisi profonde dell'organizzazione possono determinare un diffuso disagio nei confronti dei valori tradizionali, un senso di inadeguatezza nei confronti della precedente "visione del mondo". Il ricambio dei titolari di alcuni ruoli chiave funziona spesso da catalizzatore di cambiamenti culturali.

Avendo esaurito, con queste annotazioni sul cambiamento, la illustrazione teorica del modello struttural-funzionale, vogliamo qui accennare brevissimamente ai suoi limiti. Molte

accuse mosse nei suoi confronti (l'attenzione esclusiva alla stabilità del sistema anziché al cambiamento, una curvatura "organicistica" nella concezione del rapporto/sistema ambiente esterno) in realtà sembrano appropriate come critica a modelli cibernetici elementari, non certo al modello esaminato. Anche la critica di ignorare la dimensione del conflitto, sacrificata a vantaggio di una visione consensualistica del funzionamento di una organizzazione, pare francamente eccessiva. Ogni processo di cambiamento è, come abbiamo accennato, sempre accompagnato da tensioni e conflitti.

Il limite più evidente ci pare quello emerso proprio nelle ultime annotazioni, quelle sul cambiamento culturale. Esso viene spiegato solo, come si è visto, con una notevole macchinosità, attraverso un recupero difficile della centralità degli attori sociali e del rapporto tra il loro "agire strategico" (finalizzato cioè ad obiettivi di propria affermazione, di ampliamento del proprio potere e prestigio, etc.) e la dialettica dei valori. Un'attenzione più diretta agli attori sociali, al consolidarsi di contestazioni alla cultura dominante, alle modalità specifiche attraverso le quali la dialettica dei valori si connette ai conflitti, può avviare a questo limite del modello struttural-funzionale.

4. Come utilizzare il modello struttural-funzionale ai fini dell'analisi di una organizzazione

Avendo illustrato, nei suoi aspetti concettuali, il modello struttural-funzionale, vogliamo ora derivarne alcune indicazioni operative per sottoporre ad analisi una organizzazione.

Il modo più diretto per effettuare tale analisi è quello di esaminare:

- come l'organizzazione in questione cerca di soddisfare i quattro imperativi funzionali;
- quali aspetti problematici si incontrano in tal senso.

4.1 Raggiungimento dello scopo

Gli scopi di una organizzazione possono solitamente essere dedotti dall'analisi del quadro normativo di riferimento.

Ad es., se analizziamo un sottosistema aziendale, come il "servizio marketing" di una industria manifatturiera, dovremo esaminare le "disposizioni organizzative" che istituiscono tale servizio e quelle che ne specificano le competenze.

La disamina della normativa mette in luce gli scopi istituzionali. Essa non dice se tali scopi vengono tutti perseguiti, quali priorità assume uno scopo rispetto all'altro, quali caratterizzazioni riceve il perseguimento di dati scopi, etc.

L'analisi di tutto ciò può essere fatta attraverso interviste a responsabili della nostra organizzazione (nel caso del Comune gli amministratori e i dirigenti apicali interni, nel caso del servizio di marketing il titolare del servizio ed, eventualmente, i suoi più diretti collaboratori). Otteniamo così informazioni sugli scopi dichiarati.

L'analisi di eventuali processi pianificatori (nel caso di un Comune l'analisi della relazione programmatica che accompagna il bilancio preventivo, nel caso del Servizio marketing l'esame del budget e di eventuali strumenti di "gestione per obiettivi") porta ad approfondire gli scopi dichiarati, attraverso la loro specificazione in obiettivi programmatici.

Tanto più tale processo pianificatorio è effettivo (determina cioè una rete reale di impegni), tanto più possiamo pensare ad una coincidenza tra scopi dichiarati e scopi effettivamente perseguiti. In caso contrario, esiste tra i due - scopi dichiarati e scopi perseguiti - uno spazio di potenziale divaricazione che solo un'analisi più in profondità - fatta

in particolar modo intervistando utenti significativi della organizzazione in oggetto - può mettere in luce.

L'analisi degli scostamenti tra le tre specificazioni degli scopi è dunque un primo interessante terreno di indagine.

Partiamo ora dagli scopi dichiarati e poniamoci il compito di capire che cosa significa, dal punto di vista del complesso delle attività lavorative da svolgere, il perseguimento di tali scopi. Occorre, a tal fine, adottare uno schema classificatorio delle attività lavorative: il cosiddetto albero dei processi lavorativi è uno strumento molto utile a tale scopo.

Di cosa si tratta? È possibile scomporre "a cascata" il lavoro complessivo, individuando classi di attività dotate di significato compiuto e autonomamente verificabili (sottoprocessi) in modo sempre più dettagliato.

Un esempio sarà sufficiente ad illustrare la costruzione dell'albero dei processi. L'organizzazione in questione è quella di un Istituto di Cultura Italiana all'estero. Lo scopo generale, o mission, (in questo caso, lo scopo istituzionale) è quello di promuovere la conoscenza della cultura e della lingua italiana all'estero secondo i protocolli di collaborazione con il paese ospitante.

Il conseguimento della mission dipende dallo svolgimento dei processi e sottoprocessi illustrati nella Fig. 2.

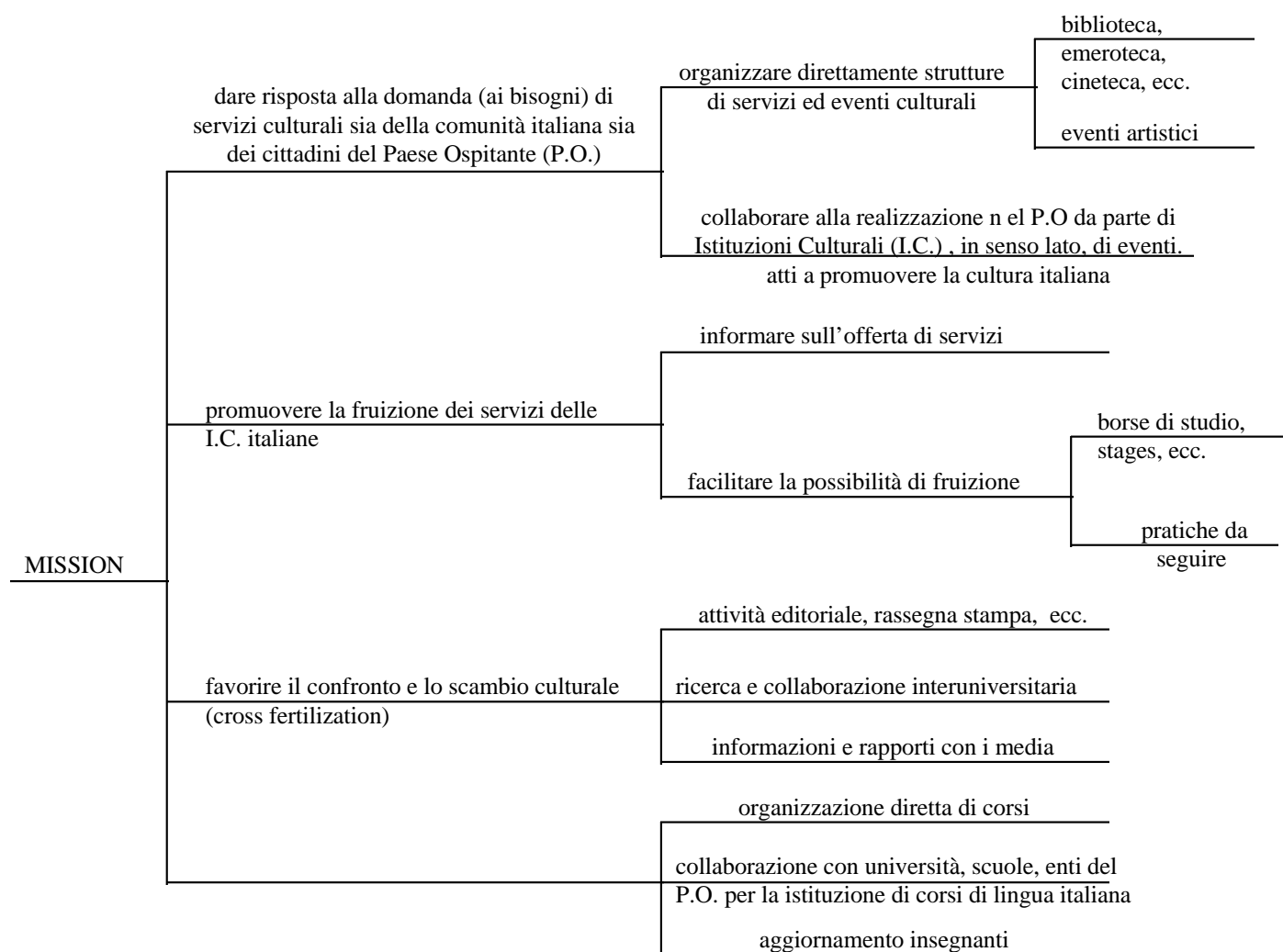


Fig. 2

Ognuno dei processi principali viene - come si vede - scomposto in processi più elementari. Occorre avvisare che la costruzione dell'albero dei processi è una operazione puramente logica, essa prescinde quindi completamente da quella che è la struttura organizzativa interna al sistema analizzato⁷.

Questa indipendenza dall'articolazione in unità organizzativa (dall'organigramma) è importante per non focalizzare l'attenzione solo sulla attività che "trovano copertura" nell'attuale organizzazione. Infatti se, dopo aver costruito l'albero dei processi, cominciamo a vedere quali di essi sono svolti in maniera incompleta o giudicata comunque non soddisfacente, possiamo avere una migliore percezione di $\Delta 2$, ossia della distanza tra scopi dichiarati e scopi effettivamente perseguiti.

L'analisi del grado di attenzione (quantità di risorse dedicate, iniziative di miglioramento, etc.) che ricevono i vari processi è altresì utile per ricavare indicazioni sulle priorità effettivamente attribuite all'una o all'altra di esse e sui livelli di "concorrenza" nella allocazione delle risorse.

Indichiamo ora una ulteriore area di analisi attinente al raggiungimento dello scopo. Essa deve rispondere al quesito: come vengono valutati i risultati raggiunti?

Le situazioni che si possono incontrare vanno dalla assenza di meccanismi e di criteri per valutare i risultati, alla presenza invece di meccanismi formalizzati di valutazione, sulla base di indicatori previsti nell'ambito delle tecniche del controllo di gestione e della gestione per obiettivi.

L'esame delle priorità date ai vari scopi e dei criteri adottati per valutare i risultati cominciano a far luce anche sui valori di riferimento che il sistema adotta, ossia sul suo modello latente.

4.2 Adattamento

Il focus dell'analisi è qui rappresentato dall'esame dei rapporti tra il sistema in questione ed il suo ambiente esterno.

La prima domanda che ci poniamo è relativa ai confini del sistema analizzato. Definire i confini - definire cioè dei criteri empirici per distinguere ciò che sta dentro e ciò che sta fuori dal sistema - non è una operazione scontata. Potremo, per chiarire cosa si intende, distinguere tra "confini formali" (definiti dal quadro normativo) e "confini reali", ricomprendendo all'interno di questi ultimi quelle risorse che, ancorché non formalmente attribuite al nostro sistema, sono indispensabili per il raggiungimento degli scopi. Si pensi ad es. ad una società di consulenza che utilizzi in modo sistematico risorse professionali che non sono in organico, ma che, come *free lance*, operano secondo direttive e standard professionali concordati con tale società. In effetti, la variabile dentro/fuori è spesso meno dicotomica di quanto possa a prima vista apparire: esistono gruppi professionali, unità organizzative, ruoli che secondo determinate ottiche sono fuori e secondo altre sono dentro. Dipende allora dalle finalità delle analisi la scelta dei confini.

Una seconda operazione che occorre fare è quella della segmentazione dell'ambiente esterno. I criteri per effettuare tale segmentazione sono quelli della:

- prossimità: si può distinguere tra l'ambiente più "vicino", quello con il quale si hanno più frequenti interazioni, (comunicazioni, scambi, etc.) e che pone vincoli più diretti, e quello più "lontano", che solo indirettamente fa sentire il proprio peso;

⁷ Essendo la costruzione dell'albero dei processi una operazione classificatoria su basi solo logiche, possono esservi più modi (per lo più equivalenti ai fini dell'analisi) di realizzare tale costruzione.

- segmenti dai quali il nostro sistema deve acquisire degli input e segmenti nei quali vengono collocati i propri output.

La figura seguente (Fig. 3) esemplifica, sempre in riferimento ad un Istituto di Cultura Italiana, questa operazione di segmentazione dell'ambiente esterno.

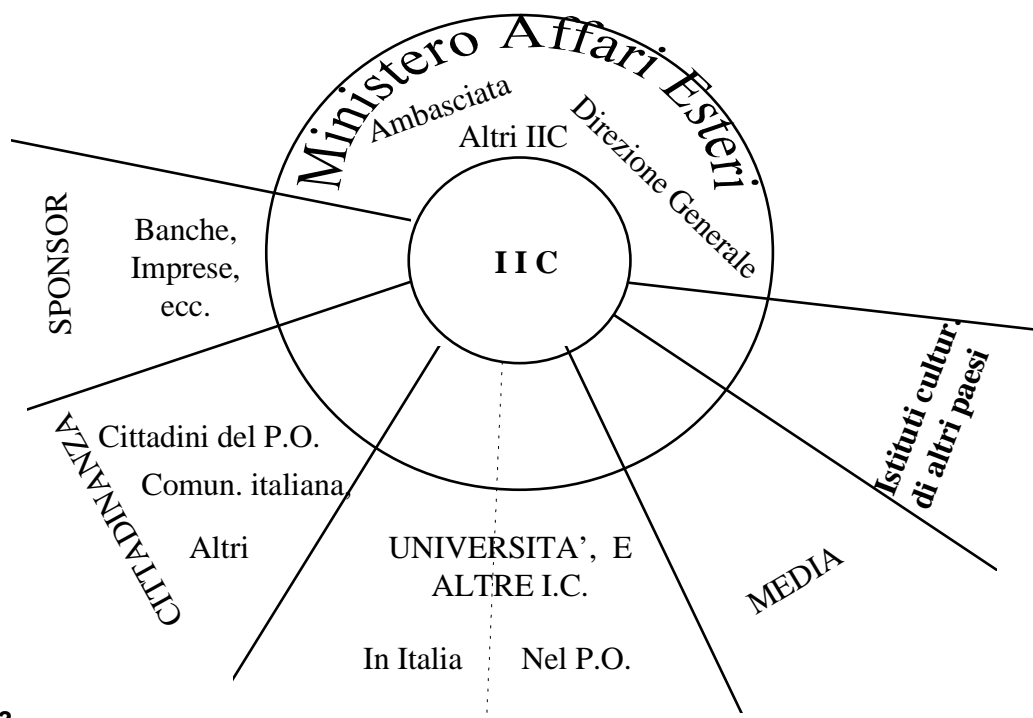


Fig.3

Avendo sin qui connotato sul piano concettuale l'ambiente esterno all'organizzazione in esame, entriamo ora nel merito della analisi dei problemi adattivi che esso pone all'organizzazione stessa.

Ricordiamo che l'ambiente va riguardato sostanzialmente come fonte di perturbazioni che rendono (o potrebbero rendere) problematici i processi di acquisizione degli input e di allocazione degli output.

Come si possono analizzare tali problemi? Da un lato attraverso l'esame di dati statistici, dall'altro attraverso testimonianze degli operatori o di testimoni privilegiati. Nel caso di una azienda nel suo complesso tale analisi coincide per molti versi con l'analisi delle opportunità/minacce e quella correlata dei punti di forza/debolezza ampiamente illustrata dalla letteratura manageriale. Quando tale analisi sia tralasciata non sul presente, ma su un orizzonte temporale futuro di medio-lungo termine è appropriato parlare di analisi di scenario e di future analysis.

Vogliamo tuttavia aggiungere che, nell'ambito del modello che stiamo utilizzando, oggetto di analisi non sono solo le perturbazioni ambientali presenti o future, ma anche la capacità che la nostra organizzazione ha di riconoscere tempestivamente tali perturbazioni, quando ancora è possibile elaborare strategie di risposta o addirittura sfruttarle a proprio vantaggio (percezione segnali deboli). Questa linea di indagine porta ad esaminare quali sottosistemi la nostra azienda ha specializzato nella direzione del controllo dell'ambiente, di quali "sensori" essi dispongono per produrre informazioni significative e come tali informazioni entrano in circolo in azienda condizionando i processi decisionali chiave. Essere

adattivi significa non solo saper rispondere ai problemi sorti nell'ambiente (strategia di reazione), ma anche anticipare i problemi, giocare a proprio vantaggio le perturbazioni (strategia pro-attiva). Sempre seguendo tale traccia di indagine è anche bene esplorare se non sia opportuno e conveniente prevedere la creazione di particolari unità, funzionalmente specializzate in rapporto ai problemi posti dall'interazione con l'ambiente esterno.

Nel caso in cui l'oggetto della nostra analisi sia una unità organizzativa interna di una azienda/ente, l'analisi delle perturbazioni aziendali coincide, in buona sostanza, con l'analisi delle "varianze esterne". Il termine varianza è preso a prestito dal modello "socio-tecnico" di analisi organizzativa e sta appunto ad indicare una fonte di disturbo, qualcosa che ostacola, complica, pone problemi in più rispetto al funzionamento regolare di una organizzazione. Richieste di intervento urgenti, picchi anomali di richieste, ritardi nella consegna di parti, errori nelle forniture, etc. sono tutti esempi di varianze.

Non ci dilunghiamo qui sull'analisi delle varianze, rimandando alla letteratura sul modello socio-tecnico⁸. Vogliamo solo sottolineare come, nei rapporti tra le unità in questione e le altre unità organizzative interne ad una azienda/ente, uno dei quesiti organizzativi più salienti è se le varianze che la nostra unità si trova a gestire siano varianze proprie o improprie, ossia se è inevitabile che arrivino alla nostra unità oppure se, attraverso il ridisegno dei circuiti di regolazione e controllo ad esse relativi, vi sarebbe la possibilità e la convenienza ad intercettarle prima che giungano alla unità in discussione.

Anche nel caso in cui oggetto di analisi sia una unità organizzativa interna possiamo parlare di future analysis. A questo riguardo una delle domande cardine si riferisce all'esame delle ragioni per le quali, in passato, è stata costituita la nostra unità e se queste ragioni possano ancora sussistere nel futuro, oppure essere rese obsolete da elementi di novità che richiedono un ripensamento di tale scelta organizzativa.

4.3 Integrazione

La domanda dalla quale partire è: cosa tiene assieme i vari pezzi dell'organizzazione? Sappiamo che esiste una molteplicità di meccanismi integrativi, diversi a seconda del livello organizzativo al quale essi debbono operare. È necessario allora, per non disperdere l'attenzione in troppe direzioni, distinguere almeno due livelli di analisi:

- A) una azienda/ente nella sua interezza;
- B) una specifica unità organizzativa (Servizio/Ufficio/Reparto, etc.).

A) Il caso di un'azienda

Chiamiamo, in questo caso, l'oggetto dell'analisi "il sistema di governo" dell'azienda/ente. Si tratta del complesso di meccanismi che consentono di tenere assieme, di governare appunto, una azienda, tenendo conto delle spinte centrifughe che possono animare i titolari dei vari ruoli chiave. Si tratta di spinte, per buona misura, indotte dalla differenziazione e specializzazione funzionali: la logica con la quale inquadra i problemi il titolare della produzione, ad es., è assai diversa da quella del titolare delle vendite. Alle spinte centrifughe sostenute dalla differenziazione dei ruoli si aggiungono poi tensioni e conflitti di altra natura, legate alla personalità o agli scopi individuali dei vari protagonisti aziendali.

⁸ Si veda, ad es., Mattalucci (a cura di), 1991, Cap. 5.

Il sistema di governo di una azienda è dunque costituito dai basilari meccanismi integrativi che coinvolgono i titolari dei ruoli chiave. Essi sono:

- a) la gerarchia di comando;
- b) il sistema di pianificazione e controllo;
- c) il sistema di gestione dei ruoli direttivi (*management system*).

a) La gerarchia di comando

Individua in forma gerarchica la mappa delle responsabilità aziendali e si rappresenta, com'è noto, in forma di organigramma. Essa trova, di solito, illustrazione in specifici documenti organizzativi (disposizioni organizzative, regolamenti, etc.); può essere approfondita con varie tecniche, ad es., tecniche di job analysis delle posizioni che compaiono ai primi livelli dell'organigramma. Non ci dilunghiamo su questo punto, se non per richiamare alcune direzioni nelle quali è opportuno approfondire l'analisi della struttura organizzativa.

Rapporti tra organizzazione formale e organizzazione di fatto

Non sempre l'organizzazione formale - quella "sulla carta" prevista dai documenti organizzativi - trova concreta rispondenza nella realtà. Interessa ovviamente conoscere l'organizzazione di fatto (la struttura organizzativa reale), ed interessa altresì conoscere le ragioni dello scostamento rispetto a quella formale.

Direzioni di specializzazione

Interrogarsi sul perché si è scelta una determinata struttura organizzativa significa chiedersi perché si è privilegiata una determinata direzione di specializzazione rispetto ad altre possibili. Ad es. una azienda può scegliere come direzione di specializzazione primaria quella dei processi cardine nel ciclo di progettazione/produzione/vendita dei prodotti ("struttura funzionale"), oppure può scegliere quella relativa alle classi di prodotto ("struttura divisionale", con divisioni di prodotto), oppure quella relativa a diversi mercati ("struttura divisionale", con divisioni geografiche), oppure una forma mista tra quelle citate o altre ancora. Scendendo di livello nell'organigramma troviamo altre scelte di direzione di specializzazione, subordinate alla prima. Si tratta dunque di ricostruire le ragioni di tali scelte. In quest'ottica risulta utile la ricostruzione della storia (ossia dell'evoluzione) della struttura organizzativa. Essa è principalmente segnata:

- da scatti del processo di differenziazione e specializzazione funzionale;
- da mutamenti delle direzioni di specializzazione.

b) Il sistema di pianificazione e controllo

È il meccanismo che, a fronte delle responsabilità previste dalla struttura organizzativa, determina i risultati attesi, stabilisce la allocazione delle risorse e le modalità di controllo sui risultati e sull'utilizzo delle risorse assegnate. Il budget è lo strumento per la pianificazione annuale; esistono modalità diverse di impostazione del budget e livelli diversi di partecipazione alle scelte. Sono questi campi di analisi che ci interessa approfondire, assieme ai livelli di autonomia effettiva dei titolari dei ruoli direttivi nell'utilizzo delle risorse assegnate e agli strumenti informativi per valutare l'andamento del proprio settore (strumenti di "management reporting").

c) *Il sistema di gestione dei ruoli direttivi*

Il sistema di gestione ha una molteplicità di componenti, quali i processi di selezione, le carriere, etc. I temi di maggior interesse riguardano il sistema delle ricompense, in particolare il sistema di valutazione delle prestazioni e quello di incentivazione. Al di là degli aspetti tecnici, tali meccanismi gestionali aprono le porte all'analisi dei valori di riferimento che stanno alla base del management system.

B) Il caso di un sottosistema aziendale

In questo caso chiamiamo l'oggetto di analisi "il sistema di lavoro" vale a dire l'insieme dei meccanismi integrativi che assicurano il funzionamento di una specifica organizzazione del lavoro.

Elenchiamo qui di seguito le principali componenti del sistema di lavoro:

- a) la gerarchia di comando
- b) i ruoli lavorativi
- c) le procedure
- d) il sistema delle ricompense

a) *La gerarchia di comando*

Quando il sottosistema in oggetto sia costituito da una pluralità di unità organizzative è ovviamente la struttura gerarchica il meccanismo integrativo di più alto livello. Valgono a questo riguardo i passi di analisi già illustrati al punto A. Si può suggerire, come ulteriore passo, la *Comparazione tra albero dei processi e struttura organizzativa*.

L'albero dei processi (cfr. par. 4.1) ci dice qual è, secondo una gerarchia di scopi, l'articolazione delle attività da svolgere. Si può analizzare come i vari processi si "incrocino" con le unità organizzative: si potranno trovare processi allocati in un'unica unità, processi che "attraversano" più unità, processi che, al limite, non sono affatto allocati. L'analisi è utile per comprendere la natura delle scelte organizzative compiute ed eventuali incongruenze tra responsabilità e compiti.

b) *I ruoli lavorativi*

Il livello di profondità dell'analisi è, come al solito, condizionato dalle finalità dell'analisi stessa. Diciamo che, in linea generale, è utile entrare nel merito delle seguenti tipologie di ruolo:

- ruoli direttivi;
- eventuali ruoli aventi compiti integrativi (Project leader, program manager, etc.);
- ruoli professionali e operativi "chiave" (dove l'essere ruolo "chiave" è legato al possesso di risorse di ruolo o a possibilità di condizionamento del sistema, che vengono riconosciute come rilevanti ai fini del buon funzionamento del sistema stesso).

Senza entrare più di tanto nel merito delle modalità attraverso le quali è possibile condurre analisi di ruolo⁹, vogliamo solo richiamare il fatto che essa presuppone:

- la ricostruzione della rete di interazioni e di aspettative che connotano il ruolo, ossia i rapporti con le cosiddette controposizioni di ruolo (analisi del *role-set*);
- l'esame delle risorse di ruolo che il titolare del ruolo stesso riesce a far valere nell'ambito dei rapporti suddetti.

c) Le procedure

La rilevanza delle procedure di lavoro è diversa da contesto a contesto: si va da sottosistemi ad elevato tasso di prescrittività procedurale a sottosistemi dove le attività operative sono affrontate attraverso modalità ad hoc, definite di volta in volta in modo diverso a seconda della specificità delle richieste. Esiste però quasi sempre un nucleo di procedure fondamentali ("procedure chiave") che occorre analizzare per comprendere il funzionamento dell'organizzazione del lavoro. Non entriamo nel merito delle tecniche di descrizione delle procedure (reperibili su un qualsiasi manuale di organizzazione). Ricordiamo che, come rovescio della medaglia del lavoro regolato da procedure, possiamo parlare di "varianze interne", ovvero di disturbi al regolare svolgimento di procedure aventi origine all'interno del sistema in esame (inconvenienti tecnologici, disguidi nelle comunicazioni, omissioni, picchi di assenze, ecc). Vale di solito la pena dedicare specifica attenzione ai modi attraverso i quali il sistema cerca di prevenire o di fronteggiare tali fonti di disturbo.

d) Sistema delle ricompense

Interessa qui l'esame degli aspetti del sistema delle ricompense aventi una diretta valenza integrativa, quali i sistemi di valutazione delle prestazioni ed i meccanismi di incentivazione. L'esame del sistema delle ricompense può essere particolarmente interessante in rapporto alla segmentazione della struttura aziendale in gruppi professionali portatori di istanze specifiche (status, trattamenti normativi specifici, rappresentanze sindacali, etc.). Tale segmentazione pone problemi di integrazione che richiedono specifici interventi in termini di meccanismi di gestione del personale (specifici istituti retributivi: indennità, bonus, etc.). Ci siamo sin qui limitati alla elencazione dei meccanismi integrativi che debbono essere presi in esame. È evidente che occorre poi entrare nel merito dei risultati che essi producono, ossia della loro idoneità a garantire un livello di interpretazione giudicato adeguato. In altri termini ci interessa indagare quale livello di certezza organizzativa essi offrono alle persone che operano nel sistema: responsabilità incerte, confusioni nelle prerogative decisionali, procedure farraginose, etc. sono tutti esempi di non adeguatezza dei meccanismi ricordati.

4.4 Modello latente

L'analisi dei valori che orientano l'agire all'interno del sistema in oggetto non è riconducibile a modalità di indagine ben definite. Ciò che si deve fare è sostanzialmente la lettura di un contesto che si connota sempre per una grande quantità ed eterogeneità di giudizi di valore che circolano tra le persone che operano nel sistema.

⁹ Per approfondimenti si rinvia a Mattalucci (a cura di), 1991, pp. 107 e seguenti.

Si tratta di giudizi di valore spesso contraddittori, che riflettono la non univocità dei punti di vista; una non univocità peraltro scontata poiché il processo di differenziazione e specializzazione funzionale porta alla costituzione di identità differenziate.

In verità - senza voler negare il concetto base del modello strutturale-funzionale, che postula l'esistenza di un insieme di valori di riferimento istituzionalizzati, connotanti l'identità stessa di un'organizzazione - è forse più proficuo andare, per così dire, alla ricerca di contrapposizioni di valori. È infatti attraverso l'analisi di quella che potremo chiamare la dialettica dei valori, che possiamo comprendere meglio quelli che sono i valori più saldamente radicati, che vengono difesi con più forza.

Quali direzioni di analisi possono essere seguite? Già si è visto come la disamina delle modalità attraverso le quali si tenta di dar risposta alle tre esigenze funzionali illustrate (ad es. la gerarchia degli obiettivi, il livello di attenzione alle sfide ambientali, la scelta della struttura di comando, etc.) devono trovare un sufficiente grado di consenso. Si propongono a questo riguardo interrogativi pertinenti rispetto all'analisi della dialettica dei valori: quanto esteso è tale consenso? Esistono modelli valoriali contrapposti non riconducibili alle sole ottiche indotte dalla differenziazione dei sottosistemi e dei ruoli? Esistono "filosofie organizzative" (teorie sufficientemente generali su come gestire l'organizzazione) che si contendono il primato?

È possibile tentare una risposta a questa domanda mettendo a confronto i giudizi di valore raccolti, interpretandone il significato, riconducendoli a modelli valoriali sufficientemente generali.

Si pensi, tanto per fare un esempio, al caso di una scuola ed ai giudizi che potremmo raccogliere sulle metodologie didattiche da seguire, sul lavoro interdisciplinare, sui consigli di classe, sulle bocciature, etc. Se almeno un insieme di giudizi di valore si presenta in modo uniforme tra gli insegnanti intervistati potremo parlare di un modello istituzionalizzato condiviso: ma è verosimile che su molte questioni i punti di vista si contrappongono. È possibile allora ricondurre tali giudizi a filosofie divergenti (a culture contrapposte), oppure siamo in presenza di opinioni disarticolate, incerte, legate solo a personalismi?

Si noti come le questioni sopra accennate si intersechino quasi sempre con quelle relative alle nuove professionalità. La questione latente in questo caso è relativa a quali professionalità abbiano un valore riconosciuto all'interno dell'organizzazione e quali si pongano come portatrici di innovazioni giudicate importanti per l'organizzazione stessa.

Un'ulteriore area di approfondimento è quella dei conflitti espliciti, delle tensioni vissute con disagio dalle persone. In particolare la vita di una organizzazione è solitamente segnata da incidenti critici, fatti ai quali si annette particolare significato in termini di disfunzionalità organizzativa, che vengono ricordati per illustrare conseguenze negative di scelte improntate a schemi valoriali giudicati non appropriati.

La ricostruzione delle storie di tali incidenti è solitamente illuminante rispetto alla dialettica dei valori.

4.5 Una considerazione conclusiva

Un'ultima osservazione va fatta per concludere questo lungo paragrafo sull'utilizzo del modello strutturale funzionale per l'analisi di una organizzazione.

È evidente come l'esame delle modalità con le quali si risponde ai quattro imperativi funzionali può portare a mettere in luce una serie di "criticità organizzative".

La tav. 4 offre una elencazione, con mere finalità esemplificative (poiché l'elenco potrebbe essere ben più lungo) di potenziali aree di criticità.

POTENZIALI AREE DI CRITICITÀ	
Scopi	Contraddittorietà tra gli scopi istituzionali Distanza tra scopi istituzionali e scopi dichiarati/perseguiti Esistenza di scopi istituzionali non adeguatamente affrontati
Adattamento	Esistenza di aree problematiche “improprie” Esistenza di aree problematiche non considerate dal sistema
Integrazione	Eccessiva rigidità Eccessiva frammentazione delle mansioni Carenza di “certezze” organizzative Carenza di ruoli di coordinamento (attribuzione di responsabilità improprie agli operatori) Carenza di informazioni e/o di controllo Confusione o lacune di prerogative decisionali
Latenza	Identità debole Professionalità frustrate/non adeguatamente motivate Identità troppo forte (isolamento)

Tav. 4

Parlare di criticità significa parlare di risposte ad esigenze funzionali giudicate insoddisfacenti.

Giudicate insoddisfacenti da chi? Da alcune persone o gruppi interni? Da utenti dell'organizzazione? Da consulenti esterni?

La diagnosi di criticità non è un fatto neutrale, oggettivo, “scientifico”. Si è già detto (cfr. par. 1) che è impossibile dare contestualmente risposte ottimali ai diversi imperativi funzionali. È dunque sempre possibile sottolineare criticità, esprimere cioè giudizi di valore problematici o negativi. In tal senso le domande sopra poste ci rimandano al modello latente, che si connota così come funzione sovraordinata rispetto alle altre.

L'esame della dialettica dei valori apre le porte alla possibile gestione del cambiamento organizzativo, nel senso che la proposta di un nuovo disegno organizzativo è sempre la proposta di nuovi valori. E viceversa: perché il cambiamento diventi effettivo occorre che attorno ad esso si realizzi un sufficiente consenso tra le persone che operano all'interno di una organizzazione. Non esiste un cambiamento imposto, attraverso un atto di imperio, che non sia un cambiamento fasullo, di sola facciata.

Dunque, non ad una conclusione si è giunti, ma piuttosto ad aprire una tematica più ampia di quella che si voleva trattare in queste note: la tematica dello “sviluppo organizzativo”.

5. Bibliografia Essenziale

Bonazzi G. (1987, 4° ed.), *Dentro e fuori dalla fabbrica. Storia ragionata della sociologia dell'organizzazione*, Milano, Franco Angeli.

Gallino L. (1978), *Dizionario di sociologia*, Torino, UTET.

Mattalucci L. (a cura di), 1991, "L'Analisi del Lavoro d'Ufficio", Milano, Franco Angeli.

Parsons T., Bales R.F., Shils E. (1953), *Working Papers in the Theory of Action*, New York, The Free Press.

Parsons T. et al (eds), 1965, *Theories of Society, "An Outline of the Social System"*, New York, The Free Press.

LA FORMAZIONE A SUPPORTO DEL CAMBIAMENTO ORGANIZZATIVO: PARADIGMI A CONFRONTO¹

di Lauro Mattalucci

1. Premessa

Sul cambiamento organizzativo e sul ruolo che la formazione può giocare al riguardo moltissimo è stato detto: ogni scuola organizzativa e, più specificamente, ogni proposta consulenziale di intervento, offrono al riguardo indicazioni di metodo e tecniche operative collaudate nella prassi. Anziché tentare una improbabile rassegna delle molteplici proposte avanzate, ci proponiamo, in questo scritto, di mettere in evidenza opzioni generali che, in modo più o meno esplicito, stanno alla base delle proposte che ci paiono più significative.

Mettiamoci dunque nella prospettiva di chi è chiamato a fornire consulenza – o a dare comunque il proprio avviso – su come impegnare la leva della formazione in un processo di cambiamento organizzativo. Possiamo battezzare tale soggetto “Consulente-Formatore” (C-F), indipendentemente dal fatto che eserciti un ruolo effettivo di consulente e si occupi professionalmente di formazione, o sia titolare di un ruolo direttivo impegnato nell’attuazione di un progetto di cambiamento.

Due domande base si affacciano dunque immediatamente alla mente del C-F, appena messo a confronto con il problema che si deve risolvere:

- a) cosa si vuole effettivamente cambiare in termini di ruoli organizzativi e di comportamenti richiesti ai titolari di tali ruoli?
- b) come si può ottenere il cambiamento desiderato?

È facile rendersi conto che non è possibile tracciare linee di confine nette ed invalicabili tra le varie proposte di intervento. La comunità dei C-F non si presenta infatti divisa in “scuole contrapposte” (come avviene in altri campi delle scienze sociali); non solo: taluni concetti e tecniche operative vengono utilizzate pressoché da tutti.

Per segnare delle differenze occorre analizzare gli schemi cognitivi generali impiegati per meglio specificare le questioni sopra ricordate e per cercarvi risposta nelle varie circostanze emergenti.

Adottando tale modello di indagine ci pare subito possibile distinguere tra due paradigmi che chiameremo rispettivamente della “ingegneria della formazione” e dello “sviluppo organizzativo”, senza attribuire, per il momento, al termine sviluppo organizzativo una

¹ Il presente scritto riprende, con alcune integrazioni e modifiche, un articolo pubblicato sulla rivista “Risorsa Uomo”, Marzo '96 ed è, nella presente forma, inedito.

accezione troppo precisa che lo qualifichi all'interno delle varie prassi di consulenza che a tale termine si richiamano².

2. Il paradigma dell'ingegneria della formazione

Torniamo alle domande base che il C-F si pone appena prende contatto con il problema del cambiamento sul quale dovrà lavorare:

- a) cosa si vuole effettivamente cambiare in termini di ruoli organizzativi e di comportamenti richiesti ai titolari di tali ruoli?
- b) come si può ottenere il cambiamento desiderato?

Diciamo subito che per il C-F che opera all'interno del paradigma dell'ingegneria della formazione³ la prima domanda assume una priorità non solo logica, ma anche cronologica. Perché egli possa intervenire e progettare gli opportuni interventi formativi è necessario che qualcuno abbia puntualmente definito il disegno organizzativo che si intende realizzare. Ovviamente questo non significa che il nostro C-F si chiami necessariamente fuori rispetto alla definizione di tale disegno, ma semplicemente che egli ritiene il disegno e la sua attuazione due momenti distinti e sequenziali.

In rapporto al disegno organizzativo il C-F è interessato a chiarire al meglio quali ruoli sono coinvolti, come sono state ridisegnate le attività lavorative e quali comportamenti di ruolo sono ritenuti necessari. È dunque il job design il suo prioritario campo di analisi; in particolare egli cercherà di chiarire quali requisiti di professionalità debbono possedere i titolari dei ruoli definiti dal disegno organizzativo.

La descrizione del profilo professionale di ciascuno dei ruoli previsti sarà dunque la sua preoccupazione successiva. Potrà dunque tracciare tali profili all'interno degli assi, ormai canonici, del "sapere", "saper fare" e "saper essere", per correlare i comportamenti di ruolo desiderati a standard di competenze da raggiungere. L'approccio che egli utilizzerà sarà di tipo operazionale nel senso che le competenze (anche quelle più astratte riferite al saper essere) hanno significato se e in quanto possono essere ricondotte ad elementi osservabili del comportamento e a descrittori opportuni.

Si pensi, tanto per esemplificare un simile approccio, ad una azienda in cui i responsabili della produzione ritengano che i propri quadri intermedi non garantiscano un sufficiente presidio dei problemi tecnici e gestionali che emergono giorno per giorno nei reparti lavorativi. Il C-F che agisce nell'ambito del paradigma dell'ingegneria della formazione chiederà, prima ancora di pensare a possibili interventi formativi, che siano definiti con precisione i meccanismi di funzionamento dell'organizzazione. Egli chiederà allora che venga chiarito quale tipo di contributo ci si deve attendere da quadri intermedi per la soluzione dei problemi tecnico-gestionali che debbono essere affrontati nei reparti lavorativi, quali supporti verranno loro dati da altre funzioni e ruoli aziendali, quale ambito di autonomia è loro attribuito e riconosciuto, quali risorse avranno a disposizione, ed altro ancora. Da questo chiarimento iniziale deriverà una descrizione formale del nuovo disegno di ruolo per i quadri intermedi. Sarà allora possibile analizzare le competenze di ruolo secondo lo schema di fig. 1, focalizzando l'attenzione soprattutto sui problemi tecnici e gestionali critici.

² Un'ampia analisi di cosa si ricomprende con il termine "Sviluppo organizzativo" è contenuta in C. Piccardo, 1991.

³ Il termine "Ingegneria della Formazione" si è imposto nell'ambito di una concezione della formazione come azione organizzativa che si sviluppa secondo il ciclo di "analisi dei bisogni – pianificazione interventi – progettazione attività – attuazione interventi – verifica dei risultati". Per un approfondimento di tale ciclo cfr. Battistelli, Majer, Odoardi (1992).

RUOLO ORGANIZZATIVO



Fig. 1

Si tratterà, ad es., di competenze riferibili alla conoscenza e all'uso di nuove tecnologie di produzione, alla comprensione delle esigenze reali dei propri "clienti", alla gestione di quegli elementi di disturbo che possono pregiudicare la tempestività e la qualità dei risultati ed altro ancora.

Questa è la prima tappa che condurrà il C-F (che si muove secondo l'approccio dell'ingegneria della formazione) a tracciare il nuovo profilo professionale richiesto ai quadri intermedi. La tappa successiva al censimento delle competenze è, come detto, la loro traduzione in termini di comportamenti lavorativi osservabili ed, eventualmente, graduabili secondo una opportuna tassonomia. Supposto, nel nostro esempio, che sia richiesto ai lavoratori gestiti dai quadri intermedi l'impiego di strumenti con un software diagnostico per controllare le lavorazioni, la relativa competenza richiesta ai quadri intermedi potrà essere la stessa richiesta anche agli addetti operativi ("saper utilizzare le funzionalità dello strumento software, lanciando le opportune routine diagnostiche e interpretando i messaggi in uscita") oppure collocarsi a livelli progressivamente più alti ("saper valutare situazioni non sufficientemente chiarite dalle routine diagnostiche", sino a "saper valutare il grado di adeguatezza del software diagnostico e richiedere ai tecnici dell'ingegneria di produzione le opportune modifiche e integrazioni"). Si potranno allora individuare "competenze di soglia", ossia il minimo richiesto per l'ingresso in ruolo, e competenze relative a successivi percorsi di crescita.

A questo punto l'attenzione si sposta sulle persone titolari dei nuovi ruoli. Esse potranno provenire dall'interno del sistema organizzativo che si intende cambiare, ed aver quindi già acquisito buona parte delle competenze richieste, oppure venire da altri settori aziendali o essere assunti all'esterno.

Occorre procedere ad una analisi dei bisogni formativi, intesi come distanza tra gli elementi di professionalità richiesta e quelli effettivamente posseduti dalle varie persone. Si tratta di un'analisi assai delicata che potrà essere condotta con varie tecniche e coinvolgendo i responsabili di livello superiore, la funzione del personale e le stesse persone interessate (autodiagnosi della professionalità). Avendo una rappresentazione, come quella accennata, dei livelli di competenza richiesti ed una fotografia della situazione professionale dei diversi soggetti coinvolti, si potrà pianificare l'intervento formativo. La disomogeneità dei livelli di partenza e la graduabilità dei livelli di arrivo richiederanno quasi sicuramente la messa in atto di un programma modulare, essendo ogni modulo definibile in termini di prerequisiti d'ingresso e livelli di competenza in uscita.

È a questo riguardo, della pianificazione dell'intervento formativo, che l'espressione "ingegneria della formazione" diviene particolarmente evocativa. La scomposizione dell'intervento complessivo in moduli formativi distinti, ordinati secondo le opportune sequenze, unitamente all'impiego di una didattica che consente di valutare il grado di competenza raggiunto in rapporto agli obiettivi formulati in modo chiaro e verificabile, realizza il principio metodologico della programmazione degli apprendimenti.

Eventuali difficoltà saranno precocemente osservabili nel monitoraggio del processo formativo e le opportune iniziative di recupero o di rinforzo potranno essere intraprese, responsabilizzando in tal senso i discenti. I casi eventuali di insuccesso – siano dovuti a particolari difficoltà cognitive del singolo o ad insufficienza motivazionale – saranno tempestivamente segnalati al decisore, configurando un giudizio di non idoneità a ricoprire il ruolo lavorativo di destinazione.

Riassumendo le connotazioni generali di questo approccio si è visto come la domanda a, formulata in premessa (“cosa si vuole effettivamente cambiare in termini di ruoli e di comportamenti richiesti a titolari di tali ruoli?”) trova risposta in termini di “*job design*” e di individuazione, secondo criteri osservabili, delle competenze di ruolo. La domanda b (“come si può ottenere il cambiamento desiderato?”) trova invece risposta in termini di selezione delle persone che assumeranno la titolarità di tali ruoli (certificazione di prerequisiti cognitivi e motivazionali), di analisi dei fabbisogni formativi e di programmazione dell’apprendimento delle competenze richieste.

Ovviamente non sfugge al C-F che agisce nell’ambito del paradigma dell’ingegneria della formazione che può esserci discrasia tra competenze apprese attraverso gli interventi formativi e competenze successivamente impiegate nell’attività lavorativa (“formazione apparente”). Si tratta di capire se questa discrasia sia imputabile ad un difetto iniziale di disegno dei ruoli, ovvero ad una insufficiente motivazione dei titolari di ruolo o ancora ad una debole determinazione dei responsabili superiori a far sì che il nuovo disegno organizzativo si affermi e metta radici.

Nel primo caso occorre evidentemente rivedere o perfezionare il disegno dei ruoli, negli altri casi occorrerà sostenere il cambiamento facendo appello:

- alla razionalità della gente, dimostrando cioè i vantaggi della nuova organizzazione;
- alle norme che debbono rendere prescrittivi determinati comportamenti, alla gerarchia che deve controllarne l’applicazione, nonché al sistema di sanzioni positive o negative che deve sostenere l’adozione dei comportamenti desiderati.

Come si vede gli assunti valoriali del paradigma dell’ingegneria della formazione sono quelli della cultura organizzativa classica, “weberiana”. Più esplicitamente i valori tacitamente assunti a fondamento dell’approccio sono quelli della “progettabilità dell’organizzazione”, intesa come possibilità di individuare con criteri oggettivi un più “razionale disegno dei ruoli”, e come “determinabilità e controllabilità dei comportamenti di ruolo”.

Ovviamente è sempre possibile per il C-F attenuare i tratti di una siffatta cultura organizzativa, ma senza potersi distanziare troppo da essa, essendo intimamente connessa alla promessa di operazionabilità e programmabilità del suo approccio.

Anche il tema, già sopra sfiorato, della valutazione dei risultati⁴ di un intervento formativo viene affrontato a partire da tali assunti valoriali sopra ricordati, utilizzando uno schema concettuale di indubbia chiarezza (fig. 2)⁵.

Dopo la valutazione dell’apprendimento delle diverse competenze, si passa alla valutazione dell’impiego di tali competenze nell’ambito di comportamenti coerenti con quanto previsto dal disegno organizzativo; infine si valuta – dopo un congruo periodo – se le prestazioni organizzative, in termini di efficienza e/o di efficacia, risultano migliori. Per tale via, considerando la formazione come una voce dell’investimento necessario per attuare la nuova organizzazione, si ha la possibilità di trarre un bilancio costi/benefici e di valutare – secondo collaudate tecniche di valutazione economico-finanziaria – il “ritorno dell’investimento”.

⁴ Sul tema vedi più avanti in questa stessa sezione il contributo sulle indagini di follow-up (n.d.r.).

⁵ Sul modello di valutazione dei risultati qui esposto vedasi G. Le Boterf (1990). In merito agli studi di Le Boterf si vedano i contributi pubblicati su Dialoghi 1, 2013 (n.d.r.).

La valutazione dei risultati

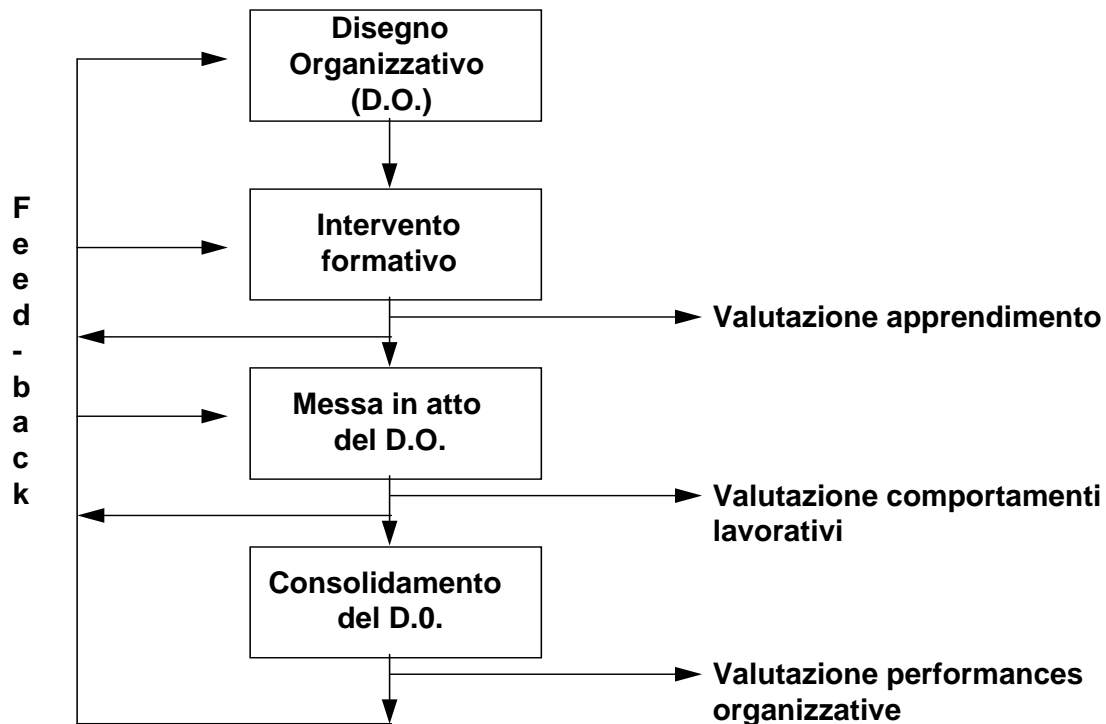


Fig. 2

Lo schema della figura 2 mette ulteriormente in luce gli assunti valoriali della “ingegneria della formazione”, la “deducibilità” diretta dell’intervento formativo dalla natura del disegno organizzativo che si intende realizzare e la possibilità di osservazione diretta e misurabile (e quindi oggettiva) dei risultati che, tramite tale intervento, si ottengono.

È facile esprimere riserve critiche al paradigma della “ingegneria della formazione”, proprio mettendo in luce come la presunta “scientificità” del suo impianto concettuale riposi su quegli stessi assunti che promettevano scientificità nell’approccio al disegno organizzativo della “scuola classica”, assunti che le successive scuole organizzative si sono incaricate di mettere in forse.

Tuttavia non si può non riconoscere a questo approccio il merito di aver sviluppato concetti e tecniche operative (descrizione dei profili professionali, analisi dei deficit di competenza, programmazione degli apprendimenti, etc.) che possono essere impiegati anche al di là delle connotazioni più pregnanti di tale approccio. Si tratta, anzi, di un insieme di strumenti di lavoro del C-F ancora aperti a possibilità di sviluppo e di affinamento in relazione alla evoluzione delle strutture organizzative e delle professionalità richieste (si pensi all’appiattimento delle strutture, alla rilevanza delle variabili “soft”, etc.).

Oltre a ciò, in termini più sottili, non va ignorato da parte di chi riguarda la formazione come ad un processo di “influenza sociale”, da valutarsi in termini di efficacia nel produrre cambiamento organizzativo, la forza di persuasione che tale approccio (proprio per le promesse di “scientificità” che si sono esaminate) può avere nei confronti degli attori sociali coinvolti. Ma di ciò si dirà nei paragrafi successivi.

3. Il paradigma dello sviluppo organizzativo

Com'è noto, non vi è, nella letteratura organizzativa, una definizione univoca del termine sviluppo organizzativo; al contrario, a partire dai contributi di Bennis, Schein e altri pionieri negli anni '50, esso si è caricato di una molteplicità di significati e si è tradotto in una miriade di tecniche di intervento⁶. Vero è che, nell'ambito delle diverse proposte, è unanimemente sottolineato il coinvolgimento partecipativo, la gradualità del cambiamento e, assieme ad essi, la rilevanza degli interventi formativi.

È possibile identificare, al di là delle diverse accezioni del termine "sviluppo organizzativo", quali sono gli assunti valoriali comuni? Riteniamo che si possa farlo, quantomeno in contrapposizione con i valori connotanti il paradigma dell'ingegneria della formazione esaminati al paragrafo precedente.

La risposta alla domanda a ("cosa si vuole effettivamente cambiare in termini di ruoli organizzativi e di comportamenti richiesti ai titolari di tali ruoli?") diviene, per molti versi, più problematica, ma anche più coinvolgente per il C-F che si riconosca nel paradigma dello sviluppo organizzativo. Più problematica, perché la definizione del disegno organizzativo e la sua messa in atto ("implementazione") non sono più viste come fasi conseguenti di un percorso lineare di cambiamento.

Viene riconosciuto invece il rapporto circolare e, per così dire, dialettico che lega il disegno organizzativo e la sua implementazione. È solo nel momento in cui si tenta di cambiare un'organizzazione che la si comprende veramente, palesandosi meglio, a quel punto, la rete di opportunità e di vincoli presenti, che condizionano direzione e intensità del cambiamento, e potendosi altresì mettere allora a confronto intenzioni dichiarate e atteggiamenti reali dei vari attori sociali.

In altri termini, riconoscere il rapporto circolare tra disegno organizzativo e sua implementazione; significa abbandonare una concezione forte della progettabilità organizzativa, per accettare l'idea che un'organizzazione si struttura (o si modifica) nel tempo per effetto delle motivazioni, delle spinte, delle aspirazioni, delle iniziative, in una parola, dei "giochi" dei vari attori (Crozier, Friedberg, 1978).

Esiste sempre uno scarto tra quanto progettato a tavolino e quanto diviene reale innovazione organizzativa riconosciuta consensualmente come tale. Tutto ciò è tanto più vero quanto più si opera a livello di ruoli professionali e direttivi (che hanno un ampio ventaglio di risorse da far valere, a sostegno o contro i processi di cambiamento).

La risposta alla domanda a – si è detto – diventa non solo più problematica; ma anche più impegnativa per il C-F.

Egli non può più – anche se lo volesse – collocarsi "a valle" del progettista di organizzazione incaricato di definire il nuovo disegno organizzativo. Se il "cosa" cambiare non può essere affidato tout court ad un approccio "nomo tetico" (si individuano le strutture organizzative più razionali, magari già sperimentate con successo altrove, e si fissano regole che le codificano e che rendono vincolanti i comportamenti lavorativi conseguenti), ma è intimamente legato al "come" si attua il processo di cambiamento, il C-F si trova a svolgere un ruolo rilevante proprio nella gestione di quegli aspetti che servono a far emergere una diagnosi condivisa sui problemi da affrontare e un sufficiente consenso sulle decisioni da prendere.

Deriva da ciò la possibilità e l'opportunità di far valere la leva della formazione non solo a valle del disegno organizzativo, ma fin dall'inizio di un progetto di cambiamento, quando si debbano identificare esattamente i problemi su cui lavorare, la loro natura e i loro confini, i fattori che ne possono condizionare le soluzioni e così via.

⁶ Per una rassegna significativa del O.D. vedasi Benne, Bradford, Gibb, Lippit (editors), 1975.

È evidente che si tratta di una formazione di tipo assai diverso da quella esaminata a riguardo del paradigma dell'ingegneria della formazione, tutta incentrata – come si è visto – su competenze da trasferire in modo pianificato e verificabile. Qui invece la formazione assume finalità di chiarificazione reciproca, di messa in comune di esperienze, di creazione di consenso sul da farsi tra chi, a vario titolo, è coinvolto nel disegno organizzativo. Ma su questo ritorneremo più avanti, quando parleremo di “*action-learning*”.

Riconoscere l'intreccio tra disegno organizzativo e sua implementazione rende meno separabili la domanda a e quella b (“Come si può ottenere il cambiamento desiderato?”) dalle quali si è partiti. Possiamo allora riformulare quest'ultima domanda considerando quanto avviene durante il ciclo di vita di un processo di innovazione. Supposto che il “gruppo promotore” (può essere un gruppo di lavoro appositamente costituito o un gruppo che di fatto si trova a svolgere un ruolo di *sponsorship* e di sostegno al progetto, o altro ancora) abbia raggiunto sufficiente consenso sul nuovo modello organizzativo da realizzare, “come si gestisce – questa è la domanda riformulata – l'ampliamento del consenso tra gli attori interessati e come si neutralizzano gli atteggiamenti di inerzia e di resistenza che possono sempre emergere?” Più specificamente, “come può essere giocata a questo riguardo – per l'ampliamento del consenso ed il superamento delle resistenze al cambiamento – la leva della formazione?”

Lo si dichiara più o meno esplicitamente, l'attività formativa diventa parte di una strategia di influenza sociale (s.i.s.). Il nostro C-F condividerà con il “gruppo promotore” del cambiamento la definizione di una s.i.s. e, sulla base di essa, si confronterà con gli attori di cui viene ricercato il consenso per garantire il successo dell'iniziativa.

Anche in questa fase di attuazione del modello organizzativo ipotizzato il gruppo promotore scoprirà nuove cose sull'organizzazione; potrà così rivedere e perfezionare il disegno organizzativo. In relazione alla storia del progetto, all'interpretazione dei suoi punti critici, alla prefigurazione delle mosse future, il gruppo promotore, e, con esso, il nostro C-F, adatteranno la loro s.i.s., cercando di affinarla, di renderla più efficace. La metafora dello “*implementation game*” è evocativa di quanto avviene lungo il ciclo di vita di un progetto di cambiamento.

Tornando all'esempio dei quadri intermedi citato al paragrafo 1 si possono marcare le differenze rispetto all'approccio della “ingegneria della formazione”.

Compito della formazione non è solo censire quali competenze devono essere trasmesse e organizzare nel modo più chiaro possibile la loro trasmissione: il saper fare, il saper essere non possono essere disgiunti dal poter fare, dal poter essere, né dal voler fare e dal voler essere.

Pensare alla formazione come processo di influenza sociale significa fare i conti con le motivazioni, con le aspettative reciproche, i condizionamenti sociali. Il C-F si rende conto, nel nostro esempio, che difficilmente si potranno indurre i quadri intermedi ad assumere diverse responsabilità tecniche e gestionali, solo attraverso appelli alla lealtà aziendale (“l'azienda vi chiede...”) o esortazioni di varia natura; non solo: egli sa pure – per esperienza e per letture fatte – che i “valori” che si trasmettono, in modo più o meno diretto, durante un'attività formativa non produrranno alcun esito se le persone cui ci si rivolge non li vedranno praticati da chi “sta più in alto”, oppure se recepiranno atteggiamenti contraddittori tra i vari “agenti di influenza” che intervengono nell'ambito del loro campo esperienziale.

Il C-F si trova dunque, mentre progetta un intervento formativo, a formulare in modo più o meno consapevole una strategia di influenza sociale (s.i.s.). Da tale definizione derivano opzioni su come costruire il “setting formativo” (chi coinvolgere come utente dell'attività formativa, come formare i gruppi, come coinvolgere nell'attività didattica persone dell'organizzazione che possano offrire un'efficace testimonianza, etc.) e su come

“neutralizzare” situazioni pericolose per l’esito del cambiamento (messaggi contraddittori che possono circolare sull’iniziativa formativa, palesi distonie tra il dire e il fare da parte degli agenti di influenza, “giochi controimplementativi” che possono emergere da parte degli utenti, etc.).

Se si pensa alla formazione come ad una attività che accompagna il processo di cambiamento (intervenendo in momenti particolarmente significativi del processo), si può asserire come il C-F, assieme al resto del gruppo promotore, si trovi impegnato a formulare una serie di “tarature” della s.i.s. Le opzioni che possono essere fatte valere al riguardo si riferiscono ai diversi tipi di risorse a disposizione, vale a dire:

- risorse di conoscenza (ossia di sapere, di informazione, di consapevolezza, di razionalità);
- risorse di potere (ossia di pressione autoritativa, di sanzione positiva o negativa, etc.);
- risorse di tipo simbolico (di richiamo allo spirito di gruppo, al “commitment” verso nuovi valori, verso forme di benessere comune, etc.).

A ben vedere, nell’elaborazione di una s.i.s. vengono chiamate in causa tutte queste risorse: se la formazione è soprattutto comunicazione razionale, è anche sempre, in misura maggiore o minore, comunicazione potestativa e comunicazione simbolica. La tav.1 esemplifica le tre classi di opzioni sopra ricordate.

<p><u>Opzioni di razionalità</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Quali competenze portare a conoscenza e discutere con i discenti• Quali mappe cognitive tentare di mettere in discussione e tentare di modificare• Come portare i discenti a prendere coscienza di determinati problemi relazionali• Etc. <p><u>Opzioni di potere</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Come spendere l’autorevolezza del vertice aziendale• Come far intervenire norme e sanzioni• Come mediare interessi e aspettative diverse• Come “neutralizzare” gli agenti di influenza negativi• Etc. <p><u>Opzioni di simbolizzazione</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Come utilizzare risorse socio-emozionali dei gruppi• Come creare commitment verso nuovi valori• Come organizzare la promozione interna del progetto• Etc.

Tavola 1

Abbiamo citato in questo paragrafo il ruolo “maieutico” del C-F, il suo impegno nel far emergere ipotesi condivise di ridisegno organizzativo e nell’attivare diverse dinamiche sociali tra i membri dell’organizzazione; ma abbiamo poi parlato anche del suo ruolo nell’elaborare strategie di influenza sociale, nel cercare di attivare al meglio risorse di conoscenza, di potere e di tipo simbolico.

Può apparire che vi sia una vistosa contraddizione tra questi due ruoli, il primo genuinamente legato alla “filosofia” dell’O.D., il secondo più orientato all’azione “politica”. Potremo dire, nel linguaggio di Habermas (1984), che il primo ruolo è incentrato sullo “agire comunicativo”, orientato all’intesa reciproca, mentre il secondo si connota per lo “agire strategico” orientato a realizzare il progetto del “gruppo promotore”, pronto, nel fare ciò, ad attivare comportamenti tattici, a spendere al meglio tutte le carte di influenza di cui può disporre.

In realtà – con buona pace dei rappresentanti più “puri” dell’O.D. – pare a noi che i due ruoli sopra citati non siano chiaramente separabili; l’impegno maieutico, la lealtà, la fiducia nella consapevolezza e sensibilità delle persone, trovano il loro limite nella esigenza di far convergere il processo di cambiamento, di superare resistenze preconcepite e remore di vario tipo.

Già la lettura dei primi resoconti di interventi della scuola delle *Human Relations* sul coinvolgimento dei lavoratori nelle decisioni organizzative lasciava, quanto meno, margini di dubbio sul fatto che tale partecipazione fosse in realtà una forma di manipolazione del consenso. Lo stesso interrogativo può oggi sollevarsi sulle esperienze giapponesi dei “circoli della qualità”, con il loro corredo di riti e di simboli.

In realtà, se si adotta concezione ampia del “potere” non ridotta all’uso di prassi coercitive ed autoritarie, ma incentrate sulla possibilità di un determinato attore A di ridurre le opzioni di scelta di un altro attore B nel proprio dominio d’azione⁷, allora i due ruoli, apparentemente antitetici, del C-F, si avvicinano, o, meglio, lasciano intravedere un “continuum” di comportamenti da giocarsi di volta in volta. La base del potere non è più solo quella gerarchica; ogni attore sociale dispone di un qualche potere e soprattutto viene a cadere l’idea dell’utilizzo del potere come gioco a “somma zero” il cui esito è fatalmente “A vince, B perde” o viceversa, per aprire le porte ad esiti del tipo “A vince, B vince”.

È all’interno di questo quadro di riferimento che si colloca oggi il complesso dibattito sullo “sviluppo organizzativo”, dibattito connotato tanto da proposte di ritorno alle origini, quanto di ricerca di più efficaci approcci al cambiamento organizzativo. Dobbiamo limitarci all’esame solo di alcuni aspetti di tale dibattito, quelli più attinenti al tema dell’intervento formativo a sostegno del cambiamento.

4. La formazione-azione

Quale che sia la fase che si trova ad affrontare in un processo di cambiamento organizzativo (la fase di analisi e diagnosi iniziale, quella del ri-disegno organizzativo, quella dell’implementazione), il C-F che si richiama al paradigma dello sviluppo organizzativo è consapevole dell’esigenza che si sviluppi consenso tra gli attori sociali coinvolti.

Consenso, ossia modalità comuni di attribuire senso ai problemi ed alle strategie di loro soluzione: possiamo parlare anche di un processo di apprendimento che nasce dalla prassi, che accompagna il progetto di cambiamento organizzativo, che coinvolge tanto il C-F quanto i membri dell’organizzazione in cui opera.

Anche quando si senta impegnato a usare le sue risorse di influenza sociale per far convergere verso un punto fermo il processo di cambiamento, il C-F non abbandona la tensione a capire quanto avviene ed a coinvolgere gli altri attori sociali nel processo di riflessione collettiva.

⁷ La concezione del potere come “mezzo di comunicazione” idoneo a ridurre “complessità ambientale” è propria di N. Luhman (vedasi, ad es., “Potere e Complessità Sociale”, 1979, in particolare il cap. 6).

È questo un punto fermo del paradigma che stiamo analizzando. Il “focus” dell’apprendimento è differente a seconda della fase del processo di cambiamento (Tavola 2); ma occorre tener presente che le fasi sono solo concettualmente ordinabili in sequenza, essendovi spesso, nella prassi, un insieme di rimandi da uno step a quello antecedente (Matalucci, 1991).

Fase	Focus dell’apprendimento
Analisi e diagnosi	Quali sono i reali problemi? Quali sono i loro “confini”? Come riescono schemi cognitivi e valoriali radicati nell’organizzazione ad impedire di vedere correttamente i problemi? Quali meccanismi di distanziamento e di disvelamento possono essere messi in atto? Cosa impedisce la condivisione della diagnosi? Etc.
Disegno organizzativo	Quali obiettivi di miglioramento organizzativo sono realisticamente perseguibili? Quali modelli di funzionamento organizzativo si possono prefigurare? Quali “livelli di realtà” saranno toccati? Gli orientamenti le disposizioni comportamentali? Le modalità di comunicazione e di scambio? Le tecnologie, le norme i ruoli organizzativi? I valori di riferimento? Quali previsioni si possono fare in ordine alle difficoltà attuative? Etc.
Implementazione	Quali resistenze al cambiamento, quali giochi di controimplementazione si stanno determinando? Come li possiamo interpretare? Quali segnali di allarme ci offrono sulla validità della diagnosi e del disegno organizzativo? Quali errori abbiamo commesso? Perché? Cosa ci hanno insegnato? Come possiamo ampliare il fronte del consenso? Etc.

Tavola 2

Il termine “ricerca-intervento” (*action-research*) venne, com’è noto, coniato da K. Lewin nel 1946 con l’intento di indicare una modalità di intervento organizzativo idonea sia a cambiare orientamenti comportamentali nell’ambito dei gruppi, sia a produrre conoscenza sul funzionamento dei gruppi stessi.

Tale concetto ebbe una grande influenza nello sviluppo delle Relazione Umane, e, attraverso esse, sull’O.D. Riferendosi alle origini dell’O.D. Schein, uno dei suoi pionieri, ricorda:

«Il cosiddetto “*laboratory method of training*” era fondato sul principio fondamentale che l’apprendimento e il cambiamento potevano scaturire solo dal coinvolgimento di chi deve apprendere [...] Questo significa che bisognava gestire il processo non il contenuto e che

bisognava imparare ad essere catalizzatori di un campo di forza che non poteva essere previsto in partenza» (Schein, in Piccardo, 1991).

È tale filosofia “maieutica” che va – a giudizio di Schein – preservata contro la troppa disinvolta proposta di tecniche di intervento presentate come formule di sicuro effetto.

In effetti l’O.D., anche nei suoi approdi più recenti e meditati, mantiene la sua aspirazione “clinica”. Il termine ricerca-intervento si è tuttavia diffuso al di là dell’approccio canonico dell’O.D.

Ad esempio Susman ed Evered, che sono rappresentanti dell’approccio socio-tecnico al cambiamento organizzativo, così si esprimono (1978):

«La ricerca-intervento è volta a sviluppare la capacità di intervento dei membri dell’organizzazione [...]. Più specificamente, il tipo di competenza che la ricerca-intervento sviluppa riguarda gli aspetti relazionali e la capacità di definire i problemi. La competenza viene sviluppata nel senso di capacità di interpretazione e di giudizio, nello stabilire procedure di selezione dei problemi, di intervento in situazioni contingenti ed incerte, di imparare dai propri errori, di ottenere risultati utilizzabili a partire dalla propria esperienza. Di tale capacità hanno bisogno i membri dell’organizzazione.»

Si può – come fanno più avanti gli autori dell’articolo da cui è tratto il brano citato – sottolineare le connotazioni epistemologiche della ricerca-intervento; oppure si può rilevarne più semplicemente i tratti di una pedagogia finalizzata al “*problem finding* e al *problem solving*” e basata sul lavoro di gruppo (Du Roy, 1991). In quest’ultima prospettiva si preferisce parlare di “formazione-azione” (*action-learning*)⁸.

Come esempio di questa visione pedagogica - adatta ad adulti esperti - possiamo riportare il seguente brano (Du Roy, 1991):

«Il metodo della formazione-azione [...] è un metodo connesso al management per progetti e ne rappresenta l’aspetto educativo:

- combina una dimensione formazione con una dimensione di risoluzione di problemi reali;
- è indirizzato alla messa in pratica e all’azione, e vi verifica in permanenza la propria efficacia;
- si appoggia su situazioni professionali o di lavoro reali;
- procede per lavoro di gruppo reale e dà l’iniziativa al gruppo [...] rendendolo attore e gestore del proprio apprendimento».

La insistita sottolineatura del “lavoro reale” e del “gruppo reale” esprime, di fatto, una critica al concetto di “*Laboratory Method of Training*” e al pericolo che l’apprendimento rimanga appunto confinato nel momento formativo senza produrre reale cambiamento organizzativo⁹.

Un processo di formazione così connotato è descrivibile negli stessi termini in cui Dewey parla del “processo di indagine”. Possiamo schematizzare tale processo secondo il flusso logico della figura 3¹⁰.

⁸ Il tema dell’*action learning* è divenuto popolare soprattutto attraverso i contributi di Revans, 1971.

⁹ Tale preoccupazione era emersa precocemente nell’ambito stesso della scuola dell’O.D. Su questo tema vedasi Spaltro, 1975.

¹⁰ Lo schema è tratto da G. Andriolo, A. Vino, “Organizzare la voce - Risorse per l’innovazione”, dattiloscritto, 1993.

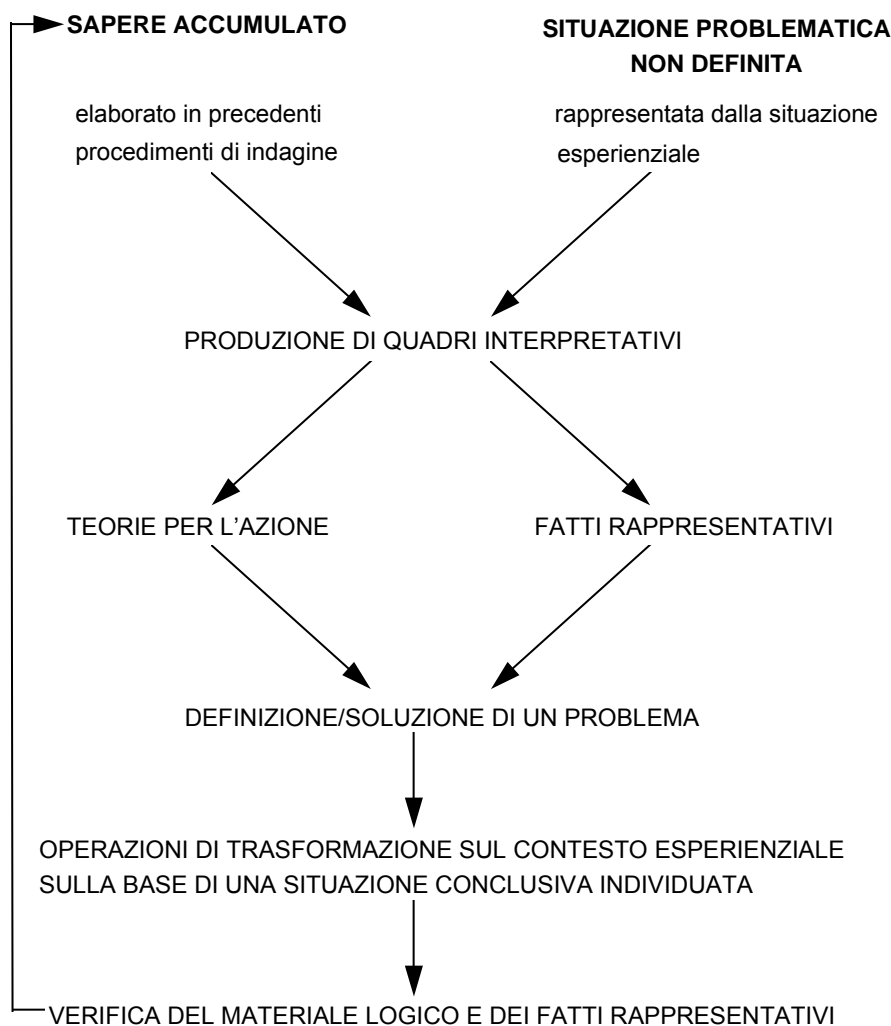


Fig. 3

Senza dilungarci nella descrizione di tale schema, si può osservare come nel procedimento di indagine effettuato dal gruppo intervengano, in modo contingente, strategie di utilizzo di schemi concettuali e di sapere pratico accumulati in precedenza, strategie di selezione dei fatti rappresentativi e degli orientamenti all'azione, strategie di ideazione, di verifica. Tutto questo comporta la produzione di giudizi di valore, il ricorso a forme di linguaggio analogico, metaforico, etc.

Particolarmente rilevante è il costante ripristino di coerenza tra la lettura fatta del contesto e la elaborazione di ipotesi di intervento.

Il concetto di "circolo ermeneutico" può essere impiegato a tal fine. Susman ed Evered (1978, cit.) così illustrano questo processo di affinamento delle conoscenze su un sistema sociale:

«Il circolo ermeneutico è rappresentato dal tentativo di una comprensione iniziale globale del sistema sociale e quindi dall'uso di questa conoscenza come base per interpretare le singole parti del sistema stesso. La conoscenza si sposta dialetticamente avanti ed indietro procedendo dal tutto alle parti e viceversa. Ogni volta che si verifica una discrasia tra la parte ed il tutto, prende corpo una nuova concettualizzazione.»

Quando parliamo di guadagno formativo ci riferiamo alla acquisizione di consapevolezza sulle strategie di indagine impiegate e sulle condizioni di loro efficacia. Il richiamo alla pedagogia dewiana relativa all' "imparare ad imparare" diventa a tale riguardo

particolarmente significativo. A tale fine è necessario che un percorso di indagine sia connotato da una riflessione collettiva all'interno del gruppo che vi partecipa: una sorte di "indagine sull'indagine".

Strumenti del tipo "diario di bordo" (ossia resoconto scritto di come si va svolgendo l'indagine, degli eventi critici, della interpretazione data ad essi, etc.) sono un prezioso ausilio per tale riflessione. Ci pare questo un ulteriore, e ancora poco esplorata, connotazione della formazione-azione.

Un accenno finale merita il dibattuto problema della valutazione dei risultati della formazione. Cosa significa la valutazione dei risultati quando la formazione é impostata secondo l'approccio della formazione-azione?

Da quanto sin qui detto, emerge la esigenza di una valutazione al doppio livello:

- di quanto essa abbia contribuito ai processi di cambiamento;
- di quale guadagno formativo abbiano beneficiato i partecipanti nei termini sopra descritti di apprendimento di capacità generalizzate di problem finding/problem solving.

Si tratta di una valutazione non più affrontabile solo con l'approccio di "osservazione" proprio del paradigma dell'ingegneria della formazione, visto al paragrafo 2, ma che richiede di attivare modalità di interpretazione di quanto accade – anche sul piano del vissuto individuale dei partecipanti – durante la vita del progetto. Un approccio dunque di tipo "ermeneutico", secondo i canoni metodologici di carattere generale descritti in precedenza.

5. Bibliografia

- Andriolo G., Vino A. (1993), *Organizzare la voce - Risorse per l'innovazione*, dattiloscritto.
- Battistelli A., Majer V., Odoardi C. (1992), *Sapere, Fare, Essere - Formazione come percorso di cambiamento nelle organizzazioni*, Milano, Franco Angeli, cap. 8.
- Benne K.D., Bradford L.P., Gibb J.R., Lippit R.O (editors), 1975, "The Laboratory method of Changing and Learning", *Science and Behaviour Books*, Santa Clara California.
- Crozier M., Friedberg E. (1978), *Attore sociale e sistema*, Milano, Etas libri.
- Du Roy O. (1991), *Gestire il cambiamento*, Milano, Franco Angeli.
- Habermas J. (1984), *Teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, il Mulino.
- Le Boterf G. (1990), "Comment évaluer les effets des actions des formations dans les entreprises", *Personnel*, Janvier 1990.
- Lewin K. (1946), "Action Research and Minority Problems", *Journal of Social Issues*, Vol. 2, 1946.
- Luhman N. (1979), *Potere e Complessità Sociale*, Milano, il Saggiatore.
- Mattalucci L. (a cura di), 1991, *L'Analisi del Lavoro d'Ufficio*, Milano, Franco Angeli.
- Piccardo C. (a cura di), 1991, *Sviluppo Organizzativo - Stato dell'arte e nuove prospettive*, Milano, Guerini e Associati.
- Revans R. (1971), "Action Learning: A Management Development Program", *Personnel Review*, nov. 1971.
- Schein E.H. (1991), "Ritorno al futuro: riconquistare la visione dell'O.D.", in Piccardo C., *op. cit.*
- Spaltro E.H. (1975), *L'intervento psicosociale*, Milano, Etas Kompass.
- Susman G.I., Evered R.D. (1978), "An Assessment of the Scientific Merits of Action Research", *Administrative Science Quarterly*, dec. 1978 (trad. it. in *Studi Organizzativi*, n. 2, 1985).

LEARNING ORGANIZATIONAL LEARNING¹

di Lauro Mattalucci

1. Learning Organization: A Useful Concept or a Slogan?

It is easier to say what a non-learning organization is than to define a "Learning Organization". The critical remarks on Bureaucratic Organizations have always targeted their tendency to maintain rigid and pleonastic command hierarchies together with equally rigid and pleonastic operation procedures. It is to the advantage of such formal structures and mechanisms - regarded as ends in themselves and not as a means for warranting the good functioning of an organization - to sacrifice organizational performance and finally even common sense. But also other organizations which do not show rigidly bureaucratic features make reference to a repertoire of routine operational responses in their decision-making process. They too can be defined as organizations with a weak learning ability. The concept of "limited rationality" in the thinking of H. Simon indicates each organization's necessity for adopting some sort of thinking economy, i.e. the need to balance exploration of decision alternatives with the necessity to reach a decision in reasonable time and at reasonable cost. Solutions which have been valid in the past are kept in use until proven otherwise. Learning is explained as feedback from earlier decisions which signals when the action program does not seem to function anymore and when it is therefore necessary to explore other ways.

Thinking about the deviations between hypothesis and actual results, understanding their causes, reflecting on evaluation errors committed, rationalizing operational lacks, etc. - these are the main ways of drawing advantage from experience. All this is very logical but - and here lies the criticism - it is a slow learning process and incompatible with a fast changing outside environment. An environment of this type requires more the ability for perceiving weak signals and for anticipatory exploration than simple registration of feedback from decisions - without taking account of the fact that in a highly complex context the registration and interpretation of feedback can also become uncertain and problematic.

There is still more. Applying the "good enough" criteria in decision-making processes means appealing to those in commanding positions who - by self reference - supposedly have the useful experiences and information required. Therefore, they are assumed to be authorized to declare a result as being or not being "good enough". In this way, the limited rationality concept risks becoming a source for making it legitimate to maintain the decisional prerogatives of those at the top of the organization and to keep acceptable levels of discussion and innovation low.

¹ Also on the same subject, Mattalucci L., "Apprendere l'Apprendimento Organizzativo", in Alessandrini G., *Apprendimento Organizzativo: la Via del Kanbrain*, Milano, Edizione Unicopli, 1996 (Editor's note).

In the way it is meant, the learning organization has quite different features: it questions the decision repertoire used in the past, is proactive rather than reactive, is always tending towards innovations and truly sees itself in the light of continuous improvement (not only as lip service). Thereby changing and meeting new challenges becomes a way of life which permeates the whole organization. As can be seen, the term “learning organization” - rather than being an analytical concept - can be employed as an ideal aim to achieve. To a certain extent, each organization has the ability to learn, but the speed and the intensity of the collective learning processes can be inadequate for the challenges in its environment with which it has to cope: “learning organization” is the label for a dream organization without those limitations. This begs the question: can the distinguishing features of such learning organization be defined in terms of structure and organization culture?

A great many papers have tried to answer this question². The emerging picture by putting the various responses together can be summed up as in the following table.

FEATURES OF A LEARNING ORGANIZATION	
a)	<p><u>Features concerning organizational structure</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Shortening hierarchical lines • Autonomy of decision and entrepreneurship for the various corporate subsystems • Increasing the “contact surface” with the market (result- and client-oriented) • Horizontal connections, mutual adaptations, co-operative relations inside the organization and with other organizations (network structure)
b)	<p><u>Features concerning planning and control process</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Giving up hierarchical, centralized and holistic planning concepts • Enabling a broad ability for listening and problem anticipation (building scenarios, system views, etc.) • Wide participation in management choices (team creativity, teamwork, etc.) • Focusing on few strategic initiatives
c)	<p><u>Features concerning management models and personnel development</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopting management models favouring quality culture (meant as continual process improvement) • Valuing professional competence and creativity at each organization level • Creating professional redundancy in the organizational roles (“holographic” quality of the organization) • Managing in order to guide and stimulate professional competence (not just producing rules)

Table 1 - Features of a learning organization

² There is a trend in the literature on this topic to speak simultaneously of the organizational learning “process” and the structural and cultural features of the organizations that learn. Usually after having examined the process under discussion they immediately turn to the question “How can a company be transformed into a learning organization?” This understandable pragmatic bend has its origin in the writings of the very “founding fathers” (Agyris and Schon, 1978) of the organizational learning concept, who also worked on the characteristics of “learning systems” (starting the discussion on centre-periphery relations, network structures, etc.). For further reading, see Schon (1973).

Among the many papers on the topic of organizations that learn, the following shall be mentioned: Shrivastava (1983); Pedler, Boydell, Burgoyne (1989); Senge (1990); Senge (1990, 2); Nonaka (1991).

As one can see this list is rich with elements considered relevant for creating an organization capable of learning from experience, better exploiting information and knowledge and managing innovation. It is self-evident that the quoted organization features can only take root in a company if supported by new organizational values for the management environment: therefore, the literature on learning organizations and on cultural change have much in common³.

It should be stressed that each of the features listed in Table 1 is very important for organizational practice and theory and each merits its own separate detailed discussion, however that exceeds the scope of this paper.

The question to be dealt with is: whether it can be confirmed that the set of the listed features establishes a new and original organizational paradigm useful for steering organizational change processes. We shall state right now that such confirmation proves difficult. This does not seem so much from the difficulty of putting the various “management recommendations” that claim inspiration from the “learning organization” paradigm into a single coherent picture. Nor is it because the importance assigned to the numerous organization features in Table 1 can be set without using the “learning organization” concept (Perotto, 1989). The reason lies in a weakness of change practices which can be traced back to the learning organization concept. An “organization paradigm” (thinking of the various organization “theories”: the classical one, human relations, socio-technical systems, etc.) is identified not only by its referring to a set of conceptual tools but above all by its pragmatic dimension i.e. the organizational intervention strategies it proposes.

This criterion must also be valid for judging whether the learning organization concept identifies a new organizational paradigm or not. This is even more true as the elements listed in Table 1 make clear how their implementation requires a complex change strategy capable of intervening at various levels of reality, from the individual behaviour disposition and organization structure up to the institutionalized values which make up the corporate identity.

At this point, we run into more than a few difficulties. For quoting examples of companies who have already made this new paradigm operational, the Japanese industrial system is normally mentioned (Nonaka, Johnson, 1983): in this context the internalization of the continuous improvement principal [Kaizen] and the participatory involvement of employees at all levels are emphasized. This is an organization philosophy which is emphatically proposed to Western companies and provokes an immediate raising of defences by all those who see this model as a re-edition of Fordism masked as a self-submitting ideology for the company (Dohse, Jurgens, Malsch, 1988) or who see it as a reflection of a special work ethic which cannot be copied elsewhere (Graham, 1988).

Exactly this uncertainty in empirical references of learning organizations and their repeatability conditions disclose the weakness of such a concept when we try to use it as an organizational paradigm.

In short, it seems true that the term “learning organization” originates in the context of very important organizational problems in order to point out the increasing distance from the bureaucratic model (which in spite of all good intentions remains prevalent in large organizations be they public or profit oriented). Then, on the operational level, it is however used for proposing too many “management recipes”, which are not always original and almost never supported by an analysis of implementing strategy, which should be the basis of their effective application.

³ See e.g. Schein (1985).

2. The Return to a Cognitive Approach

So, at least for the time being, we are well advised to shelve the topic of what is a learning organization, which at the same time is too ambitious and too vague, and additionally not to ponder which organizational actions should be undertaken for creating one. Instead, we should again study “organizational learning” as many scientists – most important among them Argyris and Schon – already did in the 70s. This concept is easily described in terms of what happens in the organization and is rich in theoretical implications, whereas - as seen above - things become increasingly complicated if we try to transform the concept - by a kind of “substantivisation” - into that of “learning organization” intended as the new organizational paradigm⁴.

What is this process and how does it happen? The definition of organizational learning proposed by the scientists quoted above refers not so much to the conceptual acquisition of the individual social players but to that of the organization as such (or one of its subsystems). It should be emphasised that it deals with acquisitions which cannot be codified as linear growth of competence or techniques already operational which are refined. It concerns the re-structuring of cognitive models and values employed for defining and coping with distinct problems. Many expressions have been used for describing such models (“theory in use”, “frames”, “habits”, etc.) which refer to interiorised and almost automatically used action programs. Expressions such as “double circuit learning” (Argyris and Schon, 1978) or “deutero-learning” (Bateson, 1972) have been proposed for bundling the distinctive features of the “organizational learning” process. This process leads to a discontinuity, a new perspective in seeing and dealing with the problems under consideration: a re-structuring therefore of the frame of reference and the action programs.

In particular Bateson exposes, by referring to the theory of logical types of B. Russel, how learning as seen here achieves a leap between logic levels: the response to the problem at hand is not sought in the set I^* of the usual alternatives, but in a class of sets $\{I\}$ at a higher logic level.

To give one example: a problem of insufficient return in the sales network can be confronted by looking for a solution in set I^* of the usual decision alternatives (incentives for the sales people, discount policies, redefinition of the sales people’s territory, etc.) but we can also see it as a deeper reorganization problem. Then the question becomes “Do I want to approach the problem in I^* or do I consider other sets I of alternatives connected to reorganization such as e.g. implementation of a different department structure, creation of an indirect sales channel or constitution of a trading company with other partners, etc.?” Assuming that we select the alternative I^{**} “indirect sales channel”, further operational moves have to be considered (which products are sold by the indirect channel and which not, which contractual arrangement with the dealers, which after-sales service policy, etc.) for which alternative I^{**} has opened up.

The example shows how the practical implementation of this new theory can be painful, difficult and above all loaded with tension, polemics and resistance from those who feel they will lose something.

This leads to another essential feature of the organizational learning process: its collective dimension or the fact that it does not concern individuals but work groups.

It is therefore a cognitive re-structuring and changing of the value system, which happens through the work interactions, comparison of different points of view and the inevitable tension between the old and the new.

⁴ As already mentioned, the shifting from the concept of “organisational learning” to that of “learning organisation” (more precisely: “learning system”) happens already in Schon’s work (see Note [2]).

The collective know-how of an organization consists of a series of cognitive resources and shared values⁵, resources however which tend to be almost always transformed into potential obstacles for organizational learning under a twofold pressure: the need to have action repertoires for reducing the environmental complexity and the parallel pressure to maintain stable relations between the various social players. Table 2 illustrates such a situation graphically by emphasising the problematic delimitation between resources and potential risks.

DIFFICULTIES FOR ORGANIZATIONAL LEARNING	
RESOURCES	POTENTIAL RISK
<ul style="list-style-type: none"> • SHARED VALUES • PRAGMATIC APPROACH, COMMON SENSE • PROFESSIONAL COMPETENCE 	<ul style="list-style-type: none"> • MYTHS, IDEOLOGY • STEREOTYPES, CONFORMISM • PROFESSIONAL CLANS PREVALENCE OF MONODISCIPLINARY VIEW INVISIBLE BARRIERS

Table 2: Difficulties for organizational learning

The dynamics of the organizational learning process therefore initially employ some innovation agents. Through a process of social influencing, these gradually succeed in finding “con-sensus” (i.e. a shared mode of understanding collective action) around new values and action schemes until these become new habits for the organization.

Hence, the aspect of conflict almost inevitably accompanies organizational learning together with the restructuring of the prerogatives and the status of certain corporate roles. These are phenomena which can be widely observed but of which the literature on organizational learning, while recognising their presence, says very little.

We must also distinguish the organizational learning on the level of subsystems from the more general one involving the entire company and recognise it as another conflict factor.

Given the high rate of environmental change many organizations have to confront, organizational learning should be continuous and should be the rule rather than the exception. Organizations cannot seek shelter under the comfortable practice of routines suggested by the criteria of limited rationality. In this regard, we can speak of constant tension between the institutionalised modalities of selecting problems and organising responses on the one hand, and the potential field of problems to be investigated and action programs which could be adopted on the other. Such tension manifests itself in terms of internal dialectic which constitutes one of the key resources for organizational learning. If it is sacrificed on an altar of social behaviour control, an important potential of organizational learning inevitably dissipates.

Learning therefore means bundling signals from mismatched areas which cannot be eliminated by means of the institutionalised responses and watching newly emerging events

⁵ Concerning the concepts in Table 2, see Vino (1990).

which put players and groups from inside or outside the company on the stage. It means thinking about such signals in order to understand their relevance and creating consensus on which action plans to adopt.

We consider it worth the effort to ask how this leap between logic levels characterising organizational learning comes about.

It can be stated that organizational learning processes can better develop the more “reflexive processes” employed in the dynamics which develop between the social players. These are cognitive processes suitable for questioning the consolidated operational routines in favour of new action schemes through raising the search level. Table 3 lists a series of reflexive processes i.e. processes aimed at creating knowledge about the processes themselves⁶. The albeit imprecise expression “meta-process” serves well for conferring the idea of the logic leap which has to be achieved and thereby underlines the connection to Bateson’s “deutero learning” concept.

Examples for Reflexive Processes
<ul style="list-style-type: none">• Communicating on communications• Informing on information• Learning how to learn• Speaking about language• Analysing analytic processes• Ruling rule production• Controlling control processes• Training trainers• etc.

Table 3: Examples for Reflexive Processes

In other words, these processes are suitable for investigating the organizational and cultural conditions which form the basis of the processes as they are traditionally handled and therefore lead to a more abstract and general point of view.

What for example does communicating on communication mean? It means to collectively analyse and discuss the function of the organization’s internal and external communication in the light of the evolution of the environment. What is informing on information? It means a critical analysis of the methods for researching and selecting external information. It signifies that information is considered a shared resource which has to be used by all and not be manipulated for power games. It includes thinking about the need to inform, the people

⁶ N. Luhmann (1970) speaks in this respect of “reflexive mechanisms” (see Luhmann, 1970). The aim of his analysis is to show how in complex social systems these mechanisms contribute to the stabilisation of differentiation and functional specialisation and thereby ensure a reinforcement of the ability to absorb environmental complexity. The term “reflexive process” is used in this paper to stress the different view used here. The system stabilisation aspects are of no interest for this purpose. This paper focuses on the complementary strains which work in an evolutionary sense and are linked to the intentions of the specific social players. In this light the connection between reflexive processes and the theory of logic types has to be emphasised, which G. Bateson puts at the basis of deutero-learning processes.

involved, the aims of certain requests for information, the use it is meant for and still more topics.

3. Learning to Learn on an Organizational Level

The few notes above already seem sufficient to explain how reflexive processes, made operational on a collective level, serve for gaining a different point of view and newly question previously almost automatically adopted action schemes.

We can give a further example by referring to the so-called “new learning technologies”. The great potential they offer are well known and we shall not discuss them at this point. It can be noticed however that their use in the context of usual communication modes and “education processes” quite often hinders the recognition and exploitation of this potential.

For example, the CBT (Computer Based Training) tools offer the scholastic environment very interesting opportunities for developing a didactic approach focused on the pupils’ “ability of discovery” rather than transferring already well-organised and codified concepts and rules. This however cannot happen without breaking with the scholastic organization of consolidated didactic models i.e. without taking Dewey’s statement on learning how to learn seriously.

Many other examples could be presented when scanning the reflexive processes of Table 3. Take e.g. “regulating rule production”: This process will be immediately associated with thinking about the corporate behaviour of the personnel department function which, in complex companies consisting of many very differentiated subsystems, has to maintain rules equal for all which can easily push management mechanisms towards bureaucracy. It would be preferable to put the function on a higher logic level by offering the subsystems a certain margin of autonomy in defining their management rules and then only regulate the level of autonomy by means of more general rules (regulating the deregulation).

If what was said about the reflexive processes makes sense, we have to ask ourselves: is learning “learning” possible at organization level? This question is quite different from the one with which we started concerning the possibility of a “learning organization”. Imagining the construction of an organization which can learn (in the same way one can propose to build an organization along autonomous business lines or a matrix organization) seems a contradiction in terms. We would have to hypothesise the possibility of reaching the goal to create the ability of questioning consolidated action programs by means of well-defined action programs. In other words after denying that operational techniques contain the presuppositions for their own applicability (presuppositions which are instead based on the organizational and cultural context) we would end up by appealing to an organization technique which escapes such condition.

In fact, the scientists who more rigorously tried to approach the topic of creating a learning organization have turned their attention not so much to the organizational structure and the managerial techniques as to the necessary cultural change noting that in this field it is not thinkable to intervene with well-defined programs and certain results. The proposed lines of intervention move from development of individual behaviour and competence (result orientation, inclination to change, ability for re-formulation of problem terms, building of scenarios, rationalisation in non-linear system terms, etc.) to group behaviour (team creativity, team spirit, etc.). Their common value denominator is their trend towards continuous improvement (Senge 1990, 2). However also in this case the strategy for achieving cultural change seems to remain uncertain.

In dealing with the problem proposed here, the idea of a project for building a learning organization is completely refuted. It seems as much vague as ill-defined to formulate the problem in this manner.

Undertaking the objective of learning collective learning or improving the ability for collective learning certainly is not an easy one. Such an approach nevertheless seems to make the problem at least clearer in concept and in some ways also operationally more tractable. In the formulation given, learning to learn at organizational level means for the various social players to internalise the ability to exploit the above quoted reflexive processes on a cognitive level.

It is therefore collective acquisition - starting with those having directive responsibility - of a behavioural disposition favouring critical re-thinking of the cognitive and value presuppositions of the action programs in use.

Which things do the reflexive processes have in common? Communicating, informing, ruling, exercising power and so on constitute processes of social interaction through which the organizational situation (the context) is understood in which actions have to be taken and choices between multiple elements characterising such situation (environmental complexity) have to be made. Reflexive processes allow us to increase the selection performance as well as newly questioning the selection criteria - which is the main interest here. If some reduction of the environmental complexity is necessary in order to make a given situation understandable and to be able to intervene, there is always the risk of reducing too drastically with the inevitable corollary of conformism and behavioural rigidity as a consequence. This necessitates an attitude of critically analysing the adopted selection methods - an attitude certainly not easy to maintain. Imagine a holder of a managerial role: again questioning the models of gathering, circulating and using information, the consolidated decision practices, the established organization rules, etc. means in essence to be prepared to question the basis of legitimacy of his/her own role prerogatives and his/her methods of exercising leadership.

Here the difficulty to keep the course on organizational learning on a cognitive level without having to deal with the tensions and conflicts resulting from its development becomes very clear.

We can easily appreciate the difficulty of internalising such a culture when considering its distance from a management culture mainly based on pseudo-certainties linked to the use of so many planning, management and control techniques which crowded the books on "management sciences".

In fact, the behavioural disposition emphasised here seems to call for elements which, if not antithetic, are at least alien to a training inspired by "management sciences". To quote but a few:

- the attitude of tolerating cognitive uncertainties or better the knowledge that effective tried and tested action programs are not available in all circumstances⁷;
- the ability to recognise the hidden value assumptions which lie at the basis of the consolidated action programs that determine behaviour, opinions, etc. This can be called an "ability to unveil" or seeing the fundamentals of the processes which cannot be separated from the readiness to "see oneself as one appears to others";
- the readiness to accept conflicts as natural and, to a certain degree, beneficial for the vitality of the organization knowing however that its management needs confrontation, ability to form consensus around key ideas, etc.;
- the ability to use discursive and non-stereotypical forms of communication not rendered meaningless by constant repetition, but using varied language focusing on

⁷ Lanzara (1993), quoting the poet John Keats, speaks of "negative capability".

different registers: exact, specialised, focusing on facts, but also, if appropriate, metaphoric, evocative, suited to creating new mental images⁸.

4. Some Operational Suggestions

We have already underlined that there are no 'ready to use' formulae leading to certain results when undertaking the objective of improving collective learning abilities. However we can suggest some intervention aspects.

The idea we will develop is the one of possible training projects, which can be traced back to "action learning" methodology. It addresses corporate management and has the aim of developing the capability of learning to exploit the potential of re-thinking selection criteria for complexity inherent in reflexive processes. We have begun to work in this direction and even if at present we cannot provide evidence of sufficiently proved results, the approach seems encouraging to us.

It should be understood that this is not an ambitious project for changing organization culture. It simply proposes to rethink the obstacles which certain modes of exercising management roles pose to organizational learning. Table 4 gives an overview of the proposed training curricula.

Training Proposals
a. starting with seminars, where the methods for exploiting the re-thinking potential inherent in reflexive processes is presented.
b. conducting a series of experiments on the daily life of the company, protocolling and interpreting the results.
c. carrying out training interventions for comparing and consolidating what people have found with reference to the social dynamics and the suitability of management behaviour.

Table 4: Training Proposals

An example could be a training project focusing on managing meetings.

Thanks to papers on "pragmatics of human communication" (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967), it is well known how communication process effectiveness is negatively conditioned by "relational disturbance" arising between the social players. In order to remove these disturbances the ability to "communicate on communication" is required. These contributions clearly enter the field of our work hypothesis designed to exploit the reflexive processes. It should however be added that in the proposed training curricula one can observe not only the dynamics but also the contents of communication starting from how the agenda of a meeting is put together.

Each organization tends to preserve its consolidated action schemes by automatically and subconsciously excluding a series of topics from the discussion agenda. The result is a proper "clouding" of the organizational context which ensures that - at least on a formal level - certain questions are not even spoken about. It is by this mechanism that e.g. topics concerning "justice" - i.e. how the organization applies self-declared normative criteria - are

⁸ See Ortony (Ed.), 1979; also see Andriolo G., A. Vino, "Organizzare la voce - Risorse per l'innovazione".

mostly excluded from the list of things one can speak about⁹. In order to remedy such self-limitations of discussion agendas, reflexive processes have to be given room during meetings. One can think of meetings where there is room for deciding the questions to be decided or where the limitations stemming from the communication practices in force can be communicated and which new practices should be established and so forth.

The idea leading to this proposal is that the more the course of the meeting is marked by a collective reflexive ability the greater the possibility for unveiling cognitive and value assumptions and formulating new ones.

We have to say here that the dynamic of most meetings is determined by the participants' preoccupation with defending status and mutual prerogatives, and proceeds according to ritual (even if labelled as "brainstorming"). The link between reflection and unveiling of habits is therefore not guaranteed.

Nevertheless, it can be maintained according to our experiences that training programs for stimulating and reinforcing the ability to make these connections are useful. This is not the place to go into the detailed structure of such training programs with which we are experimenting. One example could be sufficient here. Imagine involving holders of management roles who have to manage meetings. Based on their real life organizational problems they will receive information on the methods for opening discussions to collective reflection along the lines explained above. At the end of each meeting, every participant drafts a protocol stating his/her observation of the development of the meeting (or better how he/she sees the learning phenomena which took place). The material so produced becomes the basis of a series of meetings of the whole learning group. It is in other words the creation of a "protected area" - not too far from the real life of the organization - where defence barriers do not preclude collective reflection.

One can think of other training interventions where the focus is shifted from research on meetings to other corporate processes. An example could be the management of institutionalised communication and the training potential deriving from reflecting on the possibilities of changing communication codes and channels. Yet another example is the already mentioned production of internal rules and so on.

The basic idea is always the same: using reflection in a "protected environment" for trying to unveil hidden assumptions which are at the base of habitual management practices for such processes; trying to experimentally modify such assumptions, analysing the results and verifying whether a sufficient consensus on the reading of these results can be achieved.

5. Bibliography

Argyris C., Schon D.A. (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, Addison-Wesley.

Argyris C. (1990), *Overcoming Organizational Defenses*, Allyn and Bacon.

Andriolo G., Vito A., "Organizzare la voce - Risorse per l'innovazione", paper.

Bateson G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler Publishing Company.

Dohse K., Jurgens U., Malsch T. (1988), "Dal fordismo al toyotismo? L'organizzazione sociale dei processi di lavoro nell'industria automobilistica giapponese", *Sociologia del Lavoro*, no. 35.

Graham I. (1988), "Japanisation as Mythology", *Industrial Relation Journal*, vol. 19, no. 1.

⁹ Many questions pertinent to this paper are discussed in C. Argyris, "Overcoming Organisational Defenses", Allyn and Bacon, 1990.

Lanzara G.F. (1993), *Capacità Negativa. Competenza Progettuale e Modelli di Intervento nelle Organizzazioni*, Bologna, Il Mulino.

Luhmann N. (1970), "Soziologische Aufklärung I", Westdeutscher Verlag.

Nonaka I., Johnson J.K. (1983), "Organizational Learning in Japanese Companies", *California Management Review*.

Nonaka I. (1991), "The Knowledge-creating Company", HBR, Nov-Dec.

Ortony (Ed.), 1979, *Metaphor and Thought*, Cambridge Univ. Press.

Pedler M., Boydell T., Burgoyne J. (1989), "Towards the Learning Company", *Management Education and Development*, vol. 20.

Schon D.A. (1973), *Beyond the Stable State*, W. W. Norton & Company.

Perotto P.G. (1989), *Darwinismo Manageriale*, Milano, Sole 24 ore.

Senge P.M. (1990), "The Leader's New Work: Building a Learning Organization", *Sloan Management Review*.

Senge P.M. (1990, 2), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday.

Schein E.H. (1985), "How Culture Forms, Develops and Changes", in R.H. Kilman et al. *Gaining Control of Corporate Culture*, Jossey - Bass Publ.

Shrivastava P. (1983), "A Typology of Organizational Learning Systems", *Journal of Management Studies*.

Vino A. (1990), "Processi cognitivi e apprendimento nelle organizzazione", *Studi Organizzativi*, no. 3.

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967), *Pragmatics of Human Communications*, W.W. Norton & Co. Inc.

LE INDAGINI DI FOLLOW-UP NELLA VALUTAZIONE DEI PROGETTI FORMATIVI. RIFLESSIONI SU DUE CASI EMPIRICI

di Lauro Mattalucci

1. Premessa

Il presente contributo intende mettere a fuoco il tema della realizzazione del *follow-up* di un progetto formativo (quello che in Francia si chiama *le suivi de la formation*¹): si cercherà di esaminare quali sono le finalità che si vogliono perseguire, quali le metodologie da impiegare, come coinvolgere i vari attori interessati e come valutare l'efficacia della indagine svolta.

L'interesse del tema deriva dall'essere il *follow-up* un momento chiave dell'attività valutativa se si vogliono effettivamente consuntivare i risultati ottenuti attraverso un dato progetto formativo e ancor più se si vogliono, sulla base di quanto emerge, progettare sviluppi successivi dei piani formativi.

Per inquadrare il tema, si prenderà l'avvio dall'arcinoto modello di Kirkpatrick (1959) di valutazione della formazione e dalle critiche che si possono muovere a tale modello.

Successivamente, utilizzando come riferimento empirico il resoconto di due casi reali, si cercherà di entrare nel merito delle tecniche che possono essere adottate nelle indagini di *follow-up*. Si eviterà qui accuratamente di alimentare la *querelle* tra utilizzo di metodi quantitativi e qualitativi, metodi che per molti aspetti possono essere complementari, per entrare maggiormente nel merito degli aspetti per così dire "politici" che intervengono nella decisione di attivare tali indagini, ne condizionano le finalità e le modalità di realizzazione.

I due casi empirici utilizzati serviranno ad esemplificare due modi diversi di intendere il *follow-up*: il primo incentrato – come il modello di Kirkpatrick vuole – sulla valutazione di quanto le competenze apprese in sede formativa siano poi impiegate nel contesto lavorativo; il secondo entra invece nel merito della cultura formativa presente in azienda, con l'obiettivo di verificarne la tenuta nel contesto evolutivo della azienda ed eventualmente di individuare percorsi di cambiamento.

¹ La Francia è forse il paese nel quale si è prodotta più letteratura su questo tema, anche in rapporto alla ampiezza che in esso assumono le politiche di formazione continua. Si veda ad es. Dennerly (1997).

2. Valutare i progetti formativi: il modello di Kirkpatrick

La formazione interviene come componente delle politiche di valorizzazione delle risorse umane alla quale – almeno nelle dichiarazioni ufficiali² – si attribuisce notevole importanza. Di qui deriva, come per tutti gli investimenti, l'esigenza di valutare i benefici che si ottengono attraverso i progetti formativi attuati. Si può investire bene o male: un buon investimento crea valore, un cattivo investimento è uno spreco.

Sulla valutazione dei progetti formativi esiste, com'è noto, una produzione molto ampia di proposte metodologiche, non seguita da un'altrettanto ampia prassi valutativa che ha trovato spazio nelle organizzazioni aziendali come espressione di una diffusa e omogenea cultura della formazione. Tale scarto tra teoria e prassi richiede di essere spiegato.

Il modello valutativo maggiormente citato nei testi sulla formazione è quello messo a punto fin dal 1959 da Donald Kirkpatrick e che, com'è risaputo, si sviluppa su quattro livelli (ved. figura 1). È chiamato anche "modello gerarchico" perché i dati raccolti a ciascun livello servono da base per la valutazione al livello successivo³.

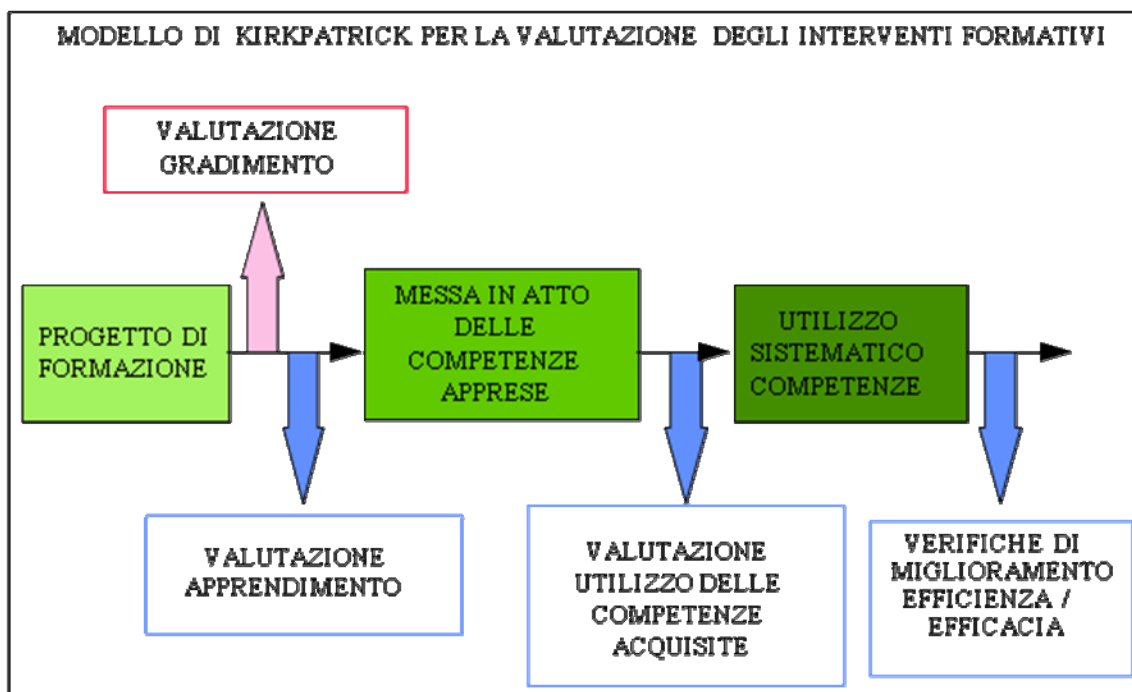


Figura 1

I livelli valutativi si riferiscono dunque a:

- le reazioni (il gradimento) dei partecipanti;
- l'apprendimento;
- l'applicazione di quanto appreso;

² Va subito detto che esiste attorno alle attività formative un utilizzo ampio di affermazioni retoriche. Curiosamente ad es. la Direttiva n. 10 del 30 luglio 2010 del Ministro per la Funzione Pubblica, finalizzata al dimezzamento del budget per la formazione, recita in premessa: «Nell'ambito della strategia di riforma del sistema amministrativo assumono centralità le politiche di valorizzazione del capitale umano e di gestione della conoscenza, la cui efficacia all'interno di ogni sistema organizzativo dipende in misura determinante dalla quantità e soprattutto dalla qualità delle risorse allocate per la formazione. [...] La formazione è, peraltro, una dimensione costante e fondamentale del lavoro e uno strumento essenziale nella gestione delle risorse umane. Tutte le organizzazioni, per gestire il cambiamento e garantire un'elevata qualità di prodotti e servizi, devono oggi fondarsi sulla conoscenza e sullo sviluppo delle competenze.»

³ Kirkpatrick 1994, che riprende il pionieristico articolo dell'autore: Kirkpatrick D.L., «Techniques for evaluating training programs», Journal of ASTD, vol.13, n.11, 1959.

d) i risultati per l'organizzazione (*performance*).

Le reazioni dei partecipanti al progetto formativo al quale hanno partecipato possono essere rilevate tramite appositi questionari (possiamo chiamarli "questionari di gradimento") e in alcuni casi anche attraverso *focus group*. La valutazione dell'apprendimento può riferirsi alle dimensioni del sapere, saper fare e saper essere e rimanda alle metodiche dell'*assessment* delle competenze (con possibile utilizzo di test, prove pratiche, simulazioni di situazioni lavorative, sino alla costituzione di qualcosa di simile a un *assessment center*).

La valutazione dell'applicazione di quanto appreso (che viene usualmente denominata come "*follow-up* valutativo") comporta una indagine ad hoc (che coinvolge i partecipanti all'attività formativa e talvolta i loro responsabili superiori o altri *stakeholder*) da effettuare dopo un certo arco temporale (ad es. dopo sei mesi) dalla fine del progetto formativo. La valutazione dei risultati per l'organizzazione entra nel merito delle performance organizzative (prendendo ad es. in considerazione l'eventuale miglioramento degli "indicatori chiave di prestazione" (*Key Performance Indicator*)).

3. Le possibili critiche al modello di Kirkpatrick

La prima critica – che viene dalla esperienza prima ancora che dalla letteratura – attiene alla "applicabilità" (*feasibility*) del modello. Sappiamo che le prassi valutative che si riscontrano nelle aziende rimangono quasi esclusivamente ancorate alla valutazione del gradimento; restano per lo più inosservate – a causa delle difficoltà tecniche e dei costi da sostenere, ma anche della loro "percorribilità politica" – quelle dei tre livelli superiori del modello. Quanti sono i progetti formativi attivati all'interno delle aziende che si concludono con una effettiva valutazione formale degli apprendimenti? Se si fa eccezione dei corsi di formazione professionale finalizzati alla acquisizione di una certificazione, di un patentino o simili, sono ben pochi⁴.

Se – tanto per fare un esempio – viene realizzato un corso sulla comunicazione assertiva, non è facile (e può essere costoso) mettere in piedi meccanismi di *assessment* del guadagno formativo. Ma non c'è solo questo: esiste sempre nella valutazione (in tutte le forme di valutazione) una dimensione "politica", che riguarda i rapporti di potere e la gestione delle relazioni tra gli attori sociali coinvolti. In un contesto – come ad esempio quello della PA italiana – in cui le prassi valutative sono fortemente contrastate, anche la valutazione del guadagno formativo (magari enunciata solo come *feed back* che si vuole dare ai partecipanti) incontra subito sospetti ed ostilità⁵. Per questo è poco praticata. Ma, proprio perché il modello di Kirkpatrick aspira ad essere un "modello gerarchico", in cui i dati raccolti a ciascun livello servono da base per la valutazione al livello successivo, se il secondo livello viene saltato, allora è tutta la costruzione teorica del modello che viene a cadere.

Se – sempre in merito alla "applicabilità" del modello – prendiamo in considerazione il quarto livello valutativo, quello dei risultati per l'organizzazione, direttamente legato al concetto di *Return of Investment* (ROI), riscontriamo che esso è praticamente assente sia nel pubblico sia nel privato (Quarantino, 2004; Vidotto 2011). Va detto innanzi tutto che non è semplice isolare il contributo della formazione rispetto agli altri possibili fattori intervenienti.

⁴ Fanno eccezione i progetti formativi che prevedono test di ingresso da mettere a confronto con i risultati di test in uscita. Sulla significatività di tale procedura di valutazione dal guadagno formativo si possono peraltro sollevare non poche perplessità.

⁵ È esperienza comune dei formatori che, anche quando non sia prevista alcuna valutazione formale degli apprendimenti, il solo sospetto che alla fine i partecipanti saranno tacitamente valutati e che gli esiti saranno portati all'attenzione della Committenza può generare dinamiche psicosociali di non facile gestione.

Il legame tra investimento formativo e risultati in termini di performance organizzative è mediato da molteplici circostanze ed evenienze che lo rendono debole e difficile da misurare. Vero è che, se i soggetti non hanno possibilità di tradurre le cose apprese in azioni connesse allo svolgimento dei loro ruoli lavorativi, gli apprendimenti non si consolidano, anzi finiscono per dissiparsi e non c'è *chance* che si possa parlare di risultati per l'organizzazione.

La separatezza tra programmi formativi e vita organizzativa, la incapacità di legare contesti di apprendimento "formali" (i percorsi formativi) ed "informali" (l'imparare attraverso la prassi lavorativa), costituiscono, tra le altre cose, indicatori di una disomogenea ed incerta "cultura formativa" nell'ambito della organizzazione presa in esame⁶. Se - estremizzando il discorso - la cultura formativa di dirigenti e dei quadri intermedi vede nella attività formativa un intralcio alla operatività quotidiana e non vi è alcuna attesa sui guadagni formativi che si possono ottenere dai progetti, sarà impossibile superare la sindrome della "formazione apparente"⁷. Non è infrequente allora che le migliori intenzioni valutative si infrangano contro una negativa considerazione della opportunità di contrastare le idee che circolano in merito alla formazione.

Bisognerebbe anche, per onestà, aggiungere che talvolta è il ruolo del progettista di formazione e la sua stessa cultura formativa – quella che ha portato in fase di approntamento del progetto ad un accordo con la Committenza – che non si vogliono mettere in discussione. Sono quelli citati esempi di come la "percorribilità politica" delle prassi valutative possa essere interdetta o limitata. Riprenderemo più avanti il discorso in riferimento ai due casi empirici esaminati.

Una diversa critica al modello di Kirkpatrick (diversa da quella della *feasibility*) che incontriamo in letteratura, riguarda i presupposti culturali (o filosofici) del modello.

Si è osservato come il modello in questione, aspirando ad un approccio positivisticò, rigidamente incentrato su variabili quantitative e su relazioni di causa/effetto, misurabili attraverso correlazioni tra tali variabili, si collochi in una matrice rigorosamente positivisticò. Per questo stesso fatto il modello rinuncia ad approcci qualitativi, di tipo ermeneuticò, che – come oramai abbondantemente accettato nell'ambito della ricerca sociale – consentono di entrare più in profondità nei criteri di senso e nei giudizi di valore espressi dai vari *stakeholder* sulle attività formative. Derivano da tale riflessione critica proposte di modelli valutativi che sappiano integrare tra loro indagini quantitative e qualitative, adottando un approccio olisticò-interpretativò che consideri il contesto socio-culturale in relazione ai processi attivati dall'evento di formazione (Gagliardi e Quarantino, 2005).

La conclusione accennata sembra dunque aspirare ad una ricomposizione pacifica (sicuramente possibile) della *querelle* tra utilizzo di metodi quantitativi e qualitativi. Ma forse le cose sono un po' più complicate. È vero che il modello di Kirkpatrick isola il progetto formativo dal contesto, e dunque è la cultura formativa presente che non viene messa in discussione, così come non viene messo in discussione il ruolo del Progettista di formazione, né tanto meno quello del Committente (che è poi anche colui che decide in merito anche alle attività di valutazione formativa). Si può aggiungere che il modello in questione riconduce a modalità rigide le possibilità date ai vari attori sociali coinvolti di esprimere il loro pensiero; dunque non riesce a costruire relazioni causa effetto che siano così fondate come si vorrebbe. Ma basta aprire le porta ai metodi qualitativi per mettersi al riparo da tale approccio riduttivo?

⁶ Per "cultura formativa" si intende «... L'insieme di convinzioni, di idee generali, di retoriche e di valori che – in un dato momento della storia di una organizzazione - legittimano, danno senso, indirizzano le prassi formative all'interno di una organizzazione e che sono utilizzati per giudicarne l'efficacia», Mattalucci L., Sarati E. (2011).

⁷ L'espressione "formazione apparente" fa riferimento alle iniziative formative che magari incontrano un ampio favore tra i partecipanti, garantiscono buoni livelli di apprendimento, ma che non hanno la capacità di incidere nei processi reali di lavoro, perché non sono date le condizioni di contesto che consentono facilmente di trasferire nella prassi lavorativa le competenze apprese durante le iniziative cursuali

In altri termini la questione della valutazione si gioca maggiormente sul piano metodologico, o, come si è già accennato parlando di applicabilità del modello, su quello “politico”? Ma è possibile tenere tra loro distinti questi due piani del discorso?

Esula dalle ambizioni del presente scritto tentare di dare una risposta esaustiva a tali interrogativi. Si cercherà invece di aggiungere nel seguito qualche considerazione entrando – come accennato in premessa – nel merito di uno specifico e rilevante strumento di valutazione ex post: quello delle indagini di *follow-up*.

Il riferimento alle conduzioni delle indagini di *follow-up* verrà, per comodità espositiva, inizialmente svolto distinguendo tra approcci di tipo quantitativo e qualitativo; ma il riferimento a un paio di casi reali consentirà nel seguito di mettere in luce, prima ancora dell'esigenza di combinare tra loro i due differenti approcci, la difficoltà di tenerli rigorosamente distinti. Si cercherà nello stesso tempo di approfondire aspetti che possono essere riferiti alla dimensione politica delle indagini valutative, mostrando come essi si intersechino con la scelta dell'approccio metodologico.

4. Le indagini di follow-up: approcci di tipo quantitativo

Rimanendo ancora nell'ambito del modello di Kirkpatrick, possiamo osservare come il *follow-up* costituisca il terzo livello valutativo, quello riguardante l'applicazione di quanto appreso dai partecipanti nell'ambito della loro attività lavorativa. Si tratta di indagini che solitamente si effettuano (quando si effettuano) dopo un congruo periodo di tempo a partire dalla fine del corso. Un approccio quantitativo al *follow-up* partirà dalla individuazione del repertorio di competenze che il progetto formativo intendeva sviluppare e passerà poi alla predisposizione di questionari da sottoporre ai partecipanti chiedendo loro di definire, su scale valutative preordinate, il livello di effettivo utilizzo di ciascuna competenza. Si potrà aggiungere di indicare altresì, secondo definite alternative di risposta, gli eventuali fattori ostativi presenti nel caso di un basso livello di utilizzo. In approcci più ampi si può pensare anche a questionari analoghi da sottoporre ai responsabili delle Unità Organizzative alle quali i partecipanti appartengono.

I dati raccolti potranno consentire allora di effettuare:

- analisi statistiche e calcolo di indici a partire dai dati relativi al livello di utilizzo delle competenze acquisite dai partecipanti durante i corsi, assieme agli eventuali fattori di impedimento segnalati;
- confronto tra indici e distribuzioni statistiche riferite a possibili differenziazioni in sottoclassi dell'universo dei partecipanti (differenziazioni per ruolo, per struttura organizzativa di appartenenza, etc.);
- confronti con indici e distribuzioni statistiche delle valutazioni espresse da parte dei diretti superiori dei partecipanti;
- correlazioni tra gli indici di cui sopra e i dati provenienti dai due precedenti livelli valutativi (valutazioni di gradimento e, se disponibile, di apprendimento.);
- correlazioni tra gli indici di cui sopra e i dati provenienti da eventuali prassi gestionali basate sull'*assessment* delle competenze.

Il caso 1 di seguito riportato si avvicina molto ad una impostazione del *follow-up* come quella testé accennata, basata su un impianto metodologico rigorosamente quantitativo.

Caso 1

L'indagine di *follow-up* qui illustrata interviene al termine di un progetto rivolto al personale di tutte le strutture della Pubblica Amministrazione Centrale (sedi centrali e sedi decentrate sul territorio nazionale), che aveva partecipato ad un corso sulla "Reingegnerizzazione dei Processi Amministrativi", voluto dalla allora Autorità per l'Informatica nella PA. Il progetto formativo aveva coinvolto un numero complessivo di 964 partecipanti e l'attivazione di 78 classi. Il percorso formativo di ciascuna classe era suddiviso in tre moduli, per un totale di 10 giornate di aula; erano inoltre previste attività intermodulo e l'elaborazione di una proposta progettuale (*project work*) da realizzare presso la propria amministrazione al termine del corso. I partecipanti erano dirigenti o funzionari delle diverse amministrazioni, con ruoli sia informatici sia amministrativi. L'indagine di *follow-up* finale (realizzata nel corso del 2000) era contemplata nel capitolato di gara ed è stata effettuata a distanza di alcuni mesi (da un minimo di due ad un massimo di dodici) dalla conclusione del corso e dalla elaborazione finale del *project work*.

La finalità dell'indagine di *follow-up* (in coerenza con quanto previsto dal modello di Kirkpatrick) era conoscere in che misura era stato applicato quanto appreso, considerando anche che la richiesta, a fine corso, di elaborazione di una possibile iniziativa progettuale presso la Amministrazione di appartenenza costituiva già un modo di mettere subito in valore gli apprendimenti. La proposta – formulata dal Raggruppamento Temporaneo d'Imprese (RTI) incaricato di realizzare il progetto formativo – di estendere l'indagine di *follow-up* ai Direttori responsabili delle strutture di appartenenza dei partecipanti, non trovò accoglienza da parte della Committenza che valutò difficile la sua attuazione.

L'impianto di indagine prevedeva l'invio a ciascun partecipante di un questionario finalizzato ad ottenere informazioni di ritorno su tre aree:

- . abilità acquisite spendibili in possibili iniziative di reingegnerizzazione dei processi;
- . benefici tratti dal corso in termini di capacità di esercizio di un ruolo attivo di proposta;
- . iniziative progettuali avviate o programmate presso la Amministrazione di appartenenza.

L'obiettivo di ottenere un campione significativo di risposte (stimato attorno ad una percentuale di circa il 25% dei partecipanti) richiese la predisposizione di un sistema di sollecitazioni verso coloro che non avevano tempestivamente restituito il questionario compilato.

Le domande presenti nel questionario erano sostanzialmente a risposte chiuse, con l'utilizzo di scale ordinali nelle prime due aree e risposte dicotomiche (SI/NO) per la terza area (quella delle iniziative progettuali). In quest'ultima area erano previste anche un paio di domande a risposta aperta sulle future possibili iniziative di supporto e sui "fattori ostativi" incontrati nella attuazione di iniziative progettuali.

Il report sulla indagine di *follow-up* presenta il seguente indice:

1. Premessa
2. Le competenze relative alla reingegnerizzazione dei processi.
 - 2.1 Le distribuzioni delle risposte date ai questionari
 - 2.2 Confronti tra "amministrativi" e "informatici", e tra "centrali" e "periferici"
 - 2.3 Indicatore di competenza complessiva sui temi del BPR

3 Il miglioramento delle capacità ottenuto attraverso il corso

3.1 Le distribuzioni delle risposte date al questionario

3.2 Confronti tra “amministrativi” e “informatici”, e tra “centrali” e “periferici”

3.3 Indicatore di complessivo guadagno formativo

4 Iniziative di reingegnerizzazione dei processi avviate nell'amministrazione di appartenenza e possibilità di utilizzo delle competenze acquisite

4.1 Le distribuzioni delle risposte date al questionario

4.2 Confronti tra “amministrativi” e “informatici”, e tra “centrali” e “periferici”

4.3 Le risposte “qualitative”

L'indice lascia intuire come il report, in termini di contenuti, fosse costruito su due prime aree che (in assenza dello step 2 del modello di Kirkpatrick, quello dedicato all'apprendimento) cercavano di ricostruire, in termini autoperceptivi, il guadagno formativo; solo la terza area era dedicata alla acquisizione di informazioni sulla messa in atto delle competenze apprese. Dal punto di vista metodologico si osserva come le opzioni di indagine mirassero a fotografare una data situazione con preoccupazioni sulla “rappresentatività statistica” del campione di rispondenti rispetto all’“universo” dei partecipanti al corso. Si è fatto uso di uno strumento di rilevazione (il questionario) ampiamente standardizzato e finalizzato a costruire il *data base* delle risposte; a partire da questo sono stati costruiti indicatori ad hoc e si sono date spiegazioni delle varianze tra classi in cui si poteva scomporre il campione (informatici *versus* amministrativi/ dirigenti vs. funzionari / centrali vs. periferici) con ampio uso di strumenti matematici e statistici⁸.

La elaborazione delle risposte ottenute attraverso le domande aperte ha richiesto di ricondurre le risposte a “cluster” significativi, attraverso una operazione che è in qualche misura di natura interpretativa⁹.

5. Le indagini di *follow-up*: approcci di tipo qualitativo

Un approccio al *follow-up* più incentrato su metodi qualitativi ed etnografici di ricerca porta a coinvolgere – attraverso interviste in profondità o altri possibili strumenti – un campione di partecipanti al corso ed altri “testimoni privilegiati” (ad es. responsabili delle Unità Operative dalle quali provengono i partecipanti). Parliamo di metodi etnografici per indicare un approccio ermeneutico-interpretativo, attento al significato attribuito al corso dai diversi attori sociali (sul piano della crescita professionale, del confronto tra *frames* valoriali, della costruzione di una identità collettiva, etc.), ai resoconti di come l'esperienza è stata

⁸ Le tecniche impiegate non erano solamente quelle usuali della statistica descrittiva con il suo corredo di tabelle e grafici, ma anche tecniche più sofisticate di costruzione e incrocio di indici, test di significatività, etc.

⁹ A riprova di questa (sia pur debole) “curvatura” verso i metodi qualitativi si può citare il capoverso finale del report dove il senso delle risposte è esplicitato nell'ottica delle possibilità di produrre effettivi cambiamenti : «In estrema sintesi – a conferma della autopercezione di buona adeguatezza professionale e del giudizio complessivamente più che positivo nei riguardi del guadagno formativo ottenuto attraverso il corso – emerge un quadro tutto sommato confortante di volontà di continuare il percorso di crescita professionale e di passare alla fase di concreta attuazione di iniziative sperimentali. Ma in rapporto alla possibilità di avviare progetti finalizzati alla “re-invenzione” dei modelli di funzionamento degli apparati amministrativi, emergono significative preoccupazioni sui possibili fattori ostativi (*in primis* sulla insufficiente volontà decisionale di chi potrebbe, per ruolo svolto, farsi promotore di iniziative di cambiamento) ed emerge così, indirettamente, la sottolineatura del pericolo che l'iniziativa corsuale – se non si sosterrà nelle diverse amministrazioni il processo di innovazione – non produca un adeguato ritorno dell'investimento».

vissuta, alle forme discorsive utilizzate per parlarne e così via. Le interviste utilizzate in indagini di questo tipo sono interviste libere che lasciano ampio spazio a considerazioni emergenti *hic ed nunc* nel corso dell'intervista. Possono essere impiegati anche altri strumenti di ricerca sociale: tipicamente i *focus group* oppure richieste di narrazione e valutazione per iscritto della esperienza (*storytelling*) e altro ancora.

Una indagine di *follow-up* di questa natura sarà – detto in termini generali – incentrata sulle attribuzioni di senso al progetto formativo che gli attori manifestano *ex post* e che si esprimono attraverso le diverse narrazioni del progetto formativo, narrazioni che possono chiamare in causa una molteplicità di elementi non determinabili a priori: il soggetto intervistato può riferirsi alle prospettive di cambiamento su cui il corso si fondava, dar conto delle iniziative da lui intraprese per mettere in valore le acquisizioni professionali ottenute, spiegare le eventuali difficoltà di implementazione del cambiamento registrate, citare nuovi orientamenti valoriali sorti, esprimere esigenze/opportunità di nuove attività formative affinché l'investimento non si disperda, ed altro ancora. In genere le informazioni che emergono adottando una prospettiva di ricerca di tipo interpretativo sono molto ricche e consentono di entrare nel merito dell'impatto del corso anche in termini di simbolizzazioni costruite attorno ad esso, di incontro/scontro tra diverse culture della formazione o di diverse opzioni di *people strategy*. Il report finale darà ampio spazio a brani di interviste, utilizzerà metafore o espressioni evocative emerse, si svilupperà come una "narrazione di secondo livello" (basata cioè sulle narrazioni raccolte).

Lo schema seguente esemplifica un possibile percorso di indagine qualitativa.

1. Progettazione dell'impianto di follow-up

- Progettazione generale dell'impianto di indagine in riferimento alle politiche aziendali di formazione e sviluppo del personale ed alle motivazioni che hanno condotto alla attuazione del progetto formativo
- Esame della documentazione disponibile (compresi elementi valutativi emersi in precedenza, quali ad es. le valutazioni di gradimento)
- Predisposizione di tracce per l'attuazione di interviste libere
- Costruzione di un campione (qualitativamente significativo) di persone da intervistare

2. Effettuazione interviste

- Predisposizione ed attuazione del piano di interviste (ogni intervista è trascritta subito dopo la sua effettuazione)
- Stesura di un primo report intermedio che interpreta le diverse narrazioni
- Ampliamento eventuale del campione delle persone da intervistare

3. Pubblicizzazione risultati¹⁰

- Stesura del report finale di indagine
- Presentazione del report ad un gruppo di primi interlocutori
- Organizzazione di un evento seminariale nel quale discutere degli aspetti emersi dall'indagine

Un percorso di questo tipo non serve a "fotografare" aspetti valutativi ricavati *ex post* come avviene nella impostazione di matrice positivista che ispira il modello di Kirkpatrick, ma interviene all'interno del contesto socio culturale come operazione di riflessione collettiva che si snoda attorno al progetto formativo realizzato ed alle opzioni di politica formativa su cui il progetto si fondava. Un approccio di questo tipo costituisce – come facilmente si

¹⁰ Anche la pubblicizzazione dei risultati ed i feed-back che ne derivano sono parte del percorso di indagine.

comprende – un’occasione di apprendimento organizzativo e di sviluppo della cultura della formazione.

Il caso 2 qui di seguito riportato esemplifica un’impostazione di questo tipo data all’indagine di *follow-up*

Caso 2

L’indagine di *follow-up* in questo caso ha fatto seguito, dopo un arco di tempo di alcuni mesi, ad un progetto formativo che aveva coinvolto tutta la funzione Personale e Organizzazione (PO) di una grande *Public Utility* ai diversi livelli di responsabilità (dirigenti e quadri) e nelle diverse strutture organizzative (“centro” e “periferia”) del Gruppo. Il corso, erogato in più edizioni in una prestigiosa struttura residenziale, aveva coinvolto un centinaio di persone. Il percorso formativo, attentamente progettato, si articolava in una serie di moduli dalla durata di due giorni ciascuno, fruiti con cadenze mensili, e prevedeva momenti di confronto e dibattito con autorevoli dirigenti aziendali, docenti di livello universitario e testimoni provenienti da altre aziende. La finalità del progetto formativo era – come leggiamo nei documenti prodotti – quella di offrire ai partecipanti un’occasione per «acquisire gli strumenti concettuali e operativi per affrontare l’evoluzione del loro ruolo a fronte dei cambiamenti strategici intervenuti».

Seguendo le prassi valutative in uso in azienda, i partecipanti avevano compilato al termine delle varie edizioni del corso un questionario di gradimento: si erano così registrati pareri lusinghieri sotto ogni profilo (anche per quanto riguarda l’acquisizione di competenze utilizzabili nelle attività di ruolo). L’indagine di cui stiamo parlando – condotta attraverso interviste libere ad un campione “qualitativamente significativo”¹¹ di partecipanti – mirava ad approfondire le valutazioni (alquanto stereotipate) espresse e a formulare proposte per un *next step* formativo da concretizzarsi in un programma di interventi capaci di far crescere collettivamente la “comunità” delle persone operanti nei diversi processi della funzione PO.

Sotto il profilo metodologico l’indagine può essere connotata secondo quanto viene scritto nel report finale:

«La ricerca si è mossa [...] su un ambito ristretto, coinvolgendo un campione di circa il 20% dei partecipanti, selezionati in modo che in esso fossero presenti dirigenti e quadri di tutte le Società / Divisioni coinvolte. Un campione che dichiaratamente non ambiva ad inseguire il mito della “rappresentatività statistica”. Volendo connotare la ricerca possiamo dire che essa ha utilizzato soprattutto “metodi qualitativi” di analisi dei fenomeni socio-culturali, incentrandosi, nello specifico, su interviste a schema aperto, da condursi con un sufficiente livello di approfondimento.

¹¹ Con tale espressione si intende far riferimento ad una scelta del campione che non è stata effettuata sulla base di estrazioni casuali (neppure nella variante del “campione stratificato”), ma è partita dalla conoscenza da parte della Committenza delle storie professionali dei soggetti e dall’interesse dimostrato per i temi della formazione e dello sviluppo del personale, con l’obiettivo di raccogliere attraverso il campione idee e valori diversi, dialetticamente in tensione tra loro. Così si è dato spazio (anche più della incidenza percentuale sull’universo dei partecipanti) a persone che erano relativamente giovani d’azienda con alle spalle esperienze di altre realtà, a persone che si sapevano impegnate in progetti di cambiamento all’interno delle strutture di appartenenza, e così via. Detto banalmente, si è cercato essenzialmente di sentire persone che avessero qualcosa di significativo da dire.

In termini più pragmatici, la ricerca ha cercato di dar voce alle persone intervistate sugli esiti del corso [...], ma anche sulla loro pratica lavorativa, sui modi di vivere tale pratica nel quadro del generale processo di cambiamento di [nome dell'azienda], sulle competenze professionali impiegate, sulle soddisfazioni e delusioni incontrate, sulle loro opinioni a riguardo dei valori da abbandonare o da potenziare; tutto questo nella speranza che le informazioni ed i giudizi raccolti ci aiutassero a comprendere i problemi afferenti all'affermarsi o meno di una identità comune [nella funzione PO] e, per tale via, a formulare proposte sensate sul *next step* formativo».

Si deve aggiungere che l'indagine, concordata con una Committenza particolarmente attenta ed orientata verso il cambiamento delle prassi manageriali e dei modelli valoriali presenti nella funzione PO, ha richiesto un lavoro preparatorio di non poco conto. In una sorta di confronto aperto con alcuni rappresentanti della Committenza stessa si sono formulate a priori ipotesi sulle ragioni di una frammentazione di modelli valoriali presenti nella funzione PO delle varie Società / Divisioni; le persone da intervistare nelle varie strutture sono state scelte sulla base di: *Struttura organizzativa / Zona Geografica di appartenenza; Storia professionale dei singoli; Principali attività di ruolo e struttura gestita*. Si sono costruite "tracce di intervista" che tenessero conto anche della differenziazione degli intervistati, da utilizzare sul campo in maniera libera, seguendo i ragionamenti che emergevano. In sintesi il disegno della ricerca può essere definito come poco strutturato, aperto, dinamicamente gestibile nel corso della ricerca stessa.

Va anche ricordato come si sia resa necessaria una rielaborazione dei dati acquisiti al termine di ogni edizione del corso attraverso i questionari di gradimento, in modo da poter valersi di tali statistiche anche come spunto di riflessione nel corso delle interviste¹²

Può essere interessante dare uno sguardo all'indice del report di presentazione dell'indagine.

0 Premessa

1 Il corso di [...]

- 1.2 L'utilità del corso
- 1.3 Il senso di squadra
- 1.4 Le voci fuori dal coro degli elogi
- 1.5 Una lettura all'incontrario del coro di elogi

2 A proposito della debole identità

- 2.1 La distanza della Direzione Personale a livello Azienda
- 2.2 Comunicare il cambiamento
- 2.3 Due "teorie sul cambiamento in atto nel Personale"
- 2.4 La specializzazione tecnica ed i suoi campi elettivi: la selezione e la formazione del personale
- 2.5 Ancora sulle due teorie
- 2.6 La cultura della funzione del P.O. sul Territorio
- 2.7 La domanda di formazione

¹² Ad es. le domande potevano essere del tipo "Dai dati di fine corso emerge la seguente valutazione sul contributo allo sviluppo delle competenze professionali: Lei cosa ne pensa?"

3 Il next step formativo

3.1 Una “iniziativa dall’alto”

3.2 I laboratori sulle prassi

Per quanto i titoli di alcuni paragrafi possano apparire criptici se avulsi dal report, si intuisce piuttosto chiaramente come l’indagine di *follow-up* si sia mossa lungo binari molto diversi da quelli suggeriti dal modello di Kirkpatrick. Poiché le finalità del corso erano state quella di proporre un cambiamento in termini di valori di riferimento adottati nell’esercizio del proprio ruolo, in linea con un cambiamento complessivo del modello di *governance*, interessava ben poco, in questo caso, valutare in che misura era stato applicato quanto appreso; interessava piuttosto capire il significato del corso in una prospettiva di sostegno al cambiamento culturale in atto. Come si vede dall’indice la valutazione *ex post* espressa dagli intervistati sul corso (di cui si dà conto nel paragrafo 1) diventa una sorta di “pre-testo” per una indagine di tipo etnografico sulla cultura organizzativa e gestionale dei partecipanti, o meglio sulle molteplici culture, intese come criteri di attribuzione di senso che si fronteggiano o si scontano tra loro (paragrafo 2). L’indagine, nella misura in cui tentava di ricavare dalle interviste indicazioni di politica formativa (paragrafo 3) diventava anche un modo per mettere in discussione la “cultura della formazione” presente all’interno dell’azienda. Perché ciò potesse accadere era necessario – come di fatto è avvenuto – che i risultati dell’indagine circolassero e trovassero possibilità di confronto in azienda¹³.

6. Considerazioni in merito ai due casi illustrati

I due casi presentati sono stati scelti – tra le indagini di *follow-up* realizzate da chi scrive – cercando quelli che più si avvicinavano l’uno ai metodi quantitativi, l’altro ai metodi qualitativi di ricerca sociale.

È facile argomentare che la distinzione rigorosa tra le due metodologie appare per molti versi artificiale e come nella prassi un approccio integrato (pur con polarizzazioni diverse) sia non solo desiderabile, ma per alcuni versi inevitabile.

Nel primo dei casi esaminati si osserva come indici e statistiche derivanti dal *data base* delle risposte al questionario abbiano comunque avuto bisogno di essere interpretate; anzi è la “esigenza di far parlare i dati” che ha guidato la produzione di indici e statistiche secondo un piano di analisi che non era rigidamente predefinito, ma andava precisandosi in corso d’opera (valutando ad es. quali “incroci” potessero essere più significativi). Va aggiunto che nel questionario erano inserite alcune (poche) domande a risposta aperta, risposte che hanno richiesto una riduzione a *cluster* e dunque un lavoro interpretativo.

Nel secondo dei casi esaminati la base di partenza per l’avvio del discorso è stata la rielaborazione statistica dei questionari di gradimento, senza la quale sarebbe stato più arduo costruire almeno la prima parte del report.

La scelta di dare più spazio ai metodi quantitativi oppure ai metodi qualitativi dipende dalle finalità dell’indagine e, ovviamente, da considerazioni costistiche. Ma inevitabilmente intervengono, come già si è anticipato, opzioni che tengono conto di quella che, forse un po’

¹³ In quest’ultima prospettiva il caso in questione era già stato utilizzato in Mattalucci L., Sarati E. (2011).

semplicisticamente, possiamo chiamare “percorribilità politica”, e quindi gli interessi in gioco ed il ruolo che possono o vogliono esercitare i vari attori coinvolti.

Nel primo dei casi esposti si trattava di chiudere un consistente progetto formativo legittimando l’investimento sostenuto: era interesse sia del RTI che aveva gestito il corso sia della Committenza che lo aveva ideato nelle sue linee generali e messo a bando, mantenendo la responsabilità del monitoraggio della sua attuazione. La oggettività delle statistiche appagava l’immagine di scientificità della valutazione ex post. Bisognava allora arrivare a raccogliere i questionari compilati di circa un quarto dei partecipanti per poter sostenere la “rappresentatività statistica” delle risposte. Un argomento, quello della rappresentatività statistica, assai scivoloso che molto raramente viene affrontato sino in fondo. Nel nostro caso poi il campione dei rispondenti non era certo un campione casuale, ma fatto dei soli partecipanti che *motu proprio* avevano deciso di rispondere. Nessuno ha sollevato la questione.

I risultati acquisiti dai questionari di gradimento, somministrati durante il progetto man mano che le varie edizioni del corso terminavano, erano buoni. Non era stato neppure mai ipotizzato di valutare gli apprendimenti, se non attraverso lo strumento indiretto della qualità del *project work* finale, la cui realizzazione non era peraltro neppure vincolante. Con il questionario si cercò di porre rimedio alla mancata valutazione degli apprendimenti, attraverso una sorta di richiesta di autopercezione del proprio guadagno formativo; si tratta di un elemento che ha contribuito non poco alla possibilità di giungere ad un positivo bilancio del progetto¹⁴. Sulla valutazione del livello di utilizzo delle competenze acquisite¹⁵ ci si è “accontentati” di registrare dati problematici, come se tali dati – stante la vischiosità del cambiamento degli apparati burocratici – corrispondessero in fondo alle aspettative che realisticamente si potevano avere prima del corso (e bisognasse guardare al bicchiere mezzo pieno): si era comunque gettato un seme e ci voleva tempo perché il seme maturasse¹⁶. Questa parte del questionario relativa all’utilizzo delle competenze acquisite era certamente la più interessante, meritevole di ulteriori indagini (non importa tanto se quantitative o qualitative) che coinvolgessero il livello superiore della dirigenza, quello che poteva giocare un ruolo chiave rispetto ai processi di innovazione. Una proposta formalmente avanzata dal RTI di procedere in questa direzione non trovò accoglimento presso la Committenza: si preferì utilizzare il budget residuo per creare sul web un (pur utile) prolungamento dello spazio formativo inserendo sul portale del progetto strumenti di *self learning* e la rassegna dei *project work* migliori prodotti dai partecipanti. È bene forse precisare che le annotazioni qui espresse in merito al Caso 1 non vogliono configurare rilievi critici, ma semplicemente mostrare come sia scontato che al lavoro tecnico si sovrappongano considerazioni “politiche” relative alla opportunità o meno di sviluppare date attività.

Diversa – sempre in termini di considerazioni “politiche” – è la storia che il secondo caso ci testimonia. Si intuisce forse, anche solo dalla breve presentazione fatta e dall’indice del report, che il corso residenziale, svolto in una sede prestigiosa, che aveva visto la

¹⁴ L’indicatore di competenza complessiva raggiunta sui temi della reingegnerizzazione dei processi (ottenuto dalle risposte date ai singoli item) presentava – su una scala da 1 a 5 – il 47,5% di persone che si collocavano tra il 3 ed il 4, ed il 42,2% tra il 4 ed il 5. Un secondo indicatore riferito allo sviluppo della capacità di proposta di iniziative di miglioramento delle efficienze o dell’efficacia dei processi ha raggiunto valori un po’ meno buoni, ma ancora abbastanza lusinghieri.

¹⁵ Ad esempio la domanda “Ha avuto modo di utilizzare i metodi appresi durante il corso nella Sua unità organizzativa?” ha registrato un 65,5 per cento di risposte negative; la domanda “Ha avuto modo di sottoporre il progetto elaborato durante il corso al Direttore responsabile della Sua struttura?” ha visto la percentuale dei NO salire al 73,7%.

¹⁶ Curiosamente questa sembra essere anche l’idea dei rispondenti al questionario che alla domanda “Le capacità che ha acquisito ritiene che potranno essere utilizzate nel prossimo futuro?” risponde in modo affermativo per l’82% dei casi!.

partecipazione delle persone della funzione Personale ed Organizzazione coinvolgendo autorevoli dirigenti aziendali, docenti di livello universitario e testimoni provenienti da altre aziende, rappresentava in un certo senso l'epilogo di una "stagione felice" della formazione manageriale dove iniziative di questo livello non incontravano troppi problemi di budget. Un'iniziativa prestigiosa che testimonia una "cultura della formazione" che privilegiava, per il proprio management, la trasmissione (fatta per altro in modo intelligente) di messaggi aziendali e di valori, con quel tanto di ritualità che è necessaria in operazioni di questo tipo¹⁷.

In presenza, a livello di Gruppo, di esigenze di forte cambiamento finalizzato al recupero complessivo di produttività, il taglio dei costi ed una diversa *people strategy*, le motivazioni che avevano portato la Committenza a intraprendere l'indagine di *follow-up* erano quelle di segnare una discontinuità nella cultura delle formazione. Il corso residenziale diventava allora – come si è scritto nella descrizione del caso – un "pre-testo" (ma si può tranquillamente togliere il trattino d'unione) per avviare una riflessione sulla esigenza di una diversa cultura. La scelta di optare per interviste in profondità ad un campione selezionato (un campione qualitativo) di partecipanti al corso, aveva fatto emergere – senza troppe forzature interpretative, ma senza nemmeno preoccuparsi troppo di esse – le posizioni contrastanti che, sotto la superficie della gratificazioni per una "bella esperienza formativa", venivano alla luce soprattutto quando l'orizzonte della riflessione riguardava il "che fare" per rendere più produttive le iniziative formative che potevano utilmente accompagnare la implementazione di una diversa *people strategy*.

Se nel Caso 1 l'indagine di *follow-up* assomigliava di più ad un adempimento formale ed ad una pratica da archiviare velocemente, nel secondo caso il report di indagine ha avuto ampia circolazione tra i responsabili della funzione PO nelle diverse aziende del Gruppo.

Come si è già avuto modo di scrivere in una precedente occasione¹⁸:

«La presentazione dei risultati dell'indagine è stata occasione per affrontare con alcuni dirigenti della funzione un insieme di questioni chiave attinenti alla politica delle risorse umane: "Come può la funzione PO accompagnare il cambiamento culturale che il management di line deve compiere per rendersi protagonista di una nuova e forte stagione di razionalizzazione dei processi organizzativi?" "Che cosa significa per il Personale, in questa prospettiva, essere funzione di servizio alla line?" "Quale ruolo può giocare la formazione?"»

Detto in altri termini l'indagine si è inserita in un processo dialogico e di riflessione collettiva che è servito a mettere in discussione valori, retoriche e prassi della cultura formativa presente in azienda, aprendo la strada a processi di apprendimento collettivo sulle possibili direttrici di cambiamento.

La riflessione sviluppata su quanto scritto nel report di indagine (che in qualche modo ha rappresentato un proseguimento della indagine stessa), ha prodotto risultati interessanti. Alcuni partecipanti a tali momenti di riflessione (che avevano seguito il corso da cui l'indagine ha preso le mosse) hanno dichiarato che da esse sono derivate assai più occasioni di apprendimento di quante non fossero emerse durante il corso stesso. All'indagine di *follow-up* – sulla base di quanto espresso nel paragrafo intitolato "*next step* formativo" – si è avviato uno specifico programma di interventi formativi, differenziato sulla base dei processi chiave

¹⁷ In un passo del report finale dell'indagine di follow-up, a commento della valutazione problematica di uno dei partecipanti, troviamo scritto: «Anche se il giudizio, tutto sommato, resta isolato nel coro degli elogi, induce a riflettere sul pericolo che il corso sia stato da alcuni vissuto come evento ritualistico: un evento "bello", in cui si invoca collettivamente la rigenerazione della funzione P.O., più che un evento che si iscrive in un percorso di cambiamento pianificato, per chiarire tale percorso e farne oggetto di riflessione collettiva».

¹⁸ Mattalucci L., Sarati E. (2011).

in capo alla funzione Personale e Organizzazione e impostato metodologicamente come percorso di *action learning*.

7. Bibliografia

Kirkpatrick D.L. (1994), *Evaluating Training Programs: The Fours Levels*, New York, Bantam Books. Il testo riprende il pionieristico articolo dell'autore: Kirkpatrick D.L., «*Techniques for evaluating training programs*», *Journal of ASTD*, vol.13, n.11, 1959.

Dennerly M. (1997), *Organiser le suivi de la formation*, Les Éditions d'Organisation, Paris.

Gagliardi P., Quarantino L. (2005), *L'impatto della formazione, un approccio etnografico*, Milano, Guerini e Associati.

Mattalucci L., Sarati E. (2011), "La cultura della formazione nel panorama aziendale: elementi di criticità, best practice e riflessioni possibili", *Dialoghi, rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, Anno II, n. 1. L'articolo è reperibile sul web al sito http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_Mattalucci_Sarati_1_2011_7p43z0m3.pdf

Quarantino L. (2004) , *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, Milano, Apogeo.

Vidotto E. (2011), "Riflessioni e interrogativi sulla formazione pubblica", *Dialoghi, rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, Anno II, n. 2. L'articolo è reperibile sul web al sito http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_Vidotto_2_2011_0ohp6112.pdf