



# La gestione per competenze nelle amministrazioni pubbliche

ANALISI E STRUMENTI PER L'INNOVAZIONE  
I MANUALI

Le persone che lavorano nelle organizzazioni pubbliche costituiscono un fattore determinante nel processo di miglioramento della qualità della vita dei nostri territori: i cambiamenti in atto, e gli ambiziosi sviluppi futuri che il settore pubblico sta perseguendo, non sono realizzabili senza il loro contributo. Ma, per poter fornire questo contributo, i lavoratori debbono sentirsi parte di un sistema che si prefigge obiettivi condivisi, seguendo regole e prassi comuni, sapendo di poter trovare soddisfazione in quello che fanno, trovando motivazioni forti per svolgere i propri compiti. In questo senso, un ruolo da protagonisti spetta a chi ha responsabilità organizzative, ai dirigenti pubblici: a loro è richiesto non solo di essere ottimi professionisti e di contribuire sempre più alla formulazione e alla valutazione delle politiche pubbliche, ma anche di contribuire alla positività del clima organizzativo e di guidare i propri collaboratori valorizzandone la dimensione individuale. La gestione per competenze è un approccio innovativo alla gestione del personale, che propone una risposta ai bisogni di valorizzazione della dimensione individuale del lavoratore, tipici dei nuovi contesti organizzativi, normativi e ambientali sempre più dinamici, meno prescrittivi e caratterizzati da elevata autonomia. Esso si basa principalmente sull'analisi e valorizzazione delle modalità con cui le persone entrano nel processo di lavoro come portatrici di un valore originario e autonomo, capace di integrarsi nelle attività aziendali mantenendo la propria specifica identità. L'adozione di un approccio per competenze, in combinazione con i differenti possibili strumenti di gestione delle risorse umane, consente in definitiva di affermare e di realizzare una maggiore attenzione verso gli aspetti professionali e personali dell'organizzazione, favorendo il superamento di situazioni non sempre omogenee a causa della mancanza di un linguaggio comune e della diversa percezione degli strumenti di sviluppo manageriale. Il manuale offre alle amministrazioni un approfondimento teorico, metodologico e operativo sul tema della gestione per competenze, anche attraverso la presentazione di un caso pratico di applicazione: quello dell'Agenzia delle Entrate. Il volume, inoltre, si propone come strumento utile non solo per i responsabili del personale e dello sviluppo organizzativo, che rimangono i destinatari più diretti, ma anche per tutte le persone che si trovano a dirigere unità organizzative e desiderano conoscere e utilizzare un approccio innovativo alla gestione del personale.

Il manuale è stato realizzato nell'ambito del Laboratorio Gestione per competenze del Programma Cantieri del Dipartimento della Funzione Pubblica, a cui hanno partecipato l'Agenzia delle Entrate, l'Agenzia del Territorio, l'Inps, la Regione Lombardia, la Regione Marche, il Comune di Ravenna, il Comune di Cesena, l'Inail, l'Aran e l'Università Ca' Foscari di Venezia.

Hanno contribuito alla stesura del volume:

**PAOLO TESTA**

Esperto di sviluppo organizzativo e politiche pubbliche, coordinatore del Programma Cantieri, è curatore del volume;

**PAOLO TERRANOVA**

Dottorando di ricerca in Economia e gestione delle aziende e delle amministrazioni pubbliche presso l'Università di Roma Tor Vergata, membro del team di coordinamento dei Laboratori di innovazione del Programma Cantieri, è curatore del volume;

**GIROLAMO PASTORELLO**

Direttore centrale del Personale dell'Agenzia delle Entrate, è coautore dei capitoli 1, 4 e 5;

**MARCO ANNECKER**

Capo settore Organizzazione e sviluppo dell'Agenzia delle Entrate, è coautore del capitolo 1;

**FRANCESCA CHIARA**

Professore a contratto di Organizzazione aziendale all'Università Ca' Foscari di Venezia e all'Università degli Studi di Padova, è autrice dei capitoli 2 e 3;

**FRANCESCA NICOSIA**

Responsabile dell'ufficio Formazione e sviluppo manageriale dell'Agenzia delle Entrate, è coautrice dei capitoli 4 e 5;

**LUCA CAMURRI**

Dirigente di Organizzazione e personale alla Camera di Commercio di Torino, è autore del capitolo 6.



**A CURA DI PAOLO TESTA E PAOLO TERRANOVA**

# **La gestione per competenze nelle amministrazioni pubbliche**

Un approccio innovativo alle politiche del personale

**ANALISI E STRUMENTI PER L'INNOVAZIONE  
I MANUALI**



*Rubbettino*

Si desidera esprimere un sincero ringraziamento a Pia Marconi, già Direttore Generale dell'Ufficio Innovazione nelle Pubbliche Amministrazioni del Dipartimento della Funzione Pubblica, Sara Farivar, Angelo Tanese e Vanessa Valastro, del Programma Cantieri, Franco Isotta dell'Università Ca' Foscari di Venezia e Antonino Di Guardo, dell'Istituto Universitario di Architettura di Venezia (Iuav).

Si ringraziano tutte le persone che hanno partecipato al Laboratorio e quanti hanno contribuito alla realizzazione del volume, attraverso la compilazione dei questionari per i casi di studio: Giuseppe Antola dell'Inail, Michele Bertola del Comune di Cesena, Nadia Biavati della Regione Emilia Romagna, Paolo Camera del Comune di Torino, Beatrice Guglielmi e Cristina Martellini della Regione Marche, Michele Lojudice della Asl Roma D, Mauro Martinelli del Comune di Belluno, Cristina Pagliazzo della Provincia di Biella e Daniela Signoretti del Comune di Ravenna.

# Indice

<b>Presentazione</b> di Federico Basilica	7
<b>Introduzione</b>	11
<b>1. La mappa del problema</b>	15
1.1 Il cambiamento nella pubblica amministrazione: una questione che viene da lontano	15
1.2 La svolta degli anni Novanta	17
1.3 Dall'adempimento al risultato	19
1.4 Il miglioramento continuo	21
1.5 Il ruolo dei dirigenti	24
1.6 Le competenze dei dirigenti	26
1.7 Conclusioni	29
<b>2. L'approccio per competenze nelle organizzazioni complesse</b>	31
2.1 Le origini dell'approccio per competenze	31
2.2 Le specificità nell'ambito pubblico	34
2.3 Prestazioni e competenze	36
2.4 Oltre la competenza tecnica	43
2.5 La prospettiva organizzativa	47
2.6 Conclusioni	49
<b>3. Le competenze e le politiche di gestione del personale</b>	52
3.1 La gestione per competenze	52
3.2 Metodi e strumenti di valutazione delle competenze	58
3.3 Gli ambiti di valutazione delle competenze	74
3.4 Sistemi di valutazione delle prestazioni e competenze	86
3.5 Sistemi retributivi e competenze	88
3.6 Conclusioni	90

<b>4. Agenzia delle Entrate: un caso pratico di gestione per competenze</b>	91
4.1 Le riflessioni teoriche alla base dell'esperienza	91
4.2 Il modello delle competenze nell'Agenzia delle Entrate	100
4.3 La costruzione dei profili di competenze	105
<b>5. Le competenze nel sistema di valutazione dei dirigenti</b>	108
5.1 Il metodo	108
5.2 Le criticità della valutazione: oggettività e veridicità	120
5.3 L'oggettività del sistema di valutazione	122
5.4 La veridicità delle valutazioni	127
<b>6. Indicazioni e cautele</b>	139
6.1 L'abbandono dell'organizzazione statica	139
6.2 Lo sviluppo della cultura della valutazione	141
6.3 L'impostazione di una strategia generale: le politiche di gestione	144
6.4 L'integrazione dei sistemi di valutazione	146
6.5 Alcune difficoltà applicative nella gestione per competenze della dirigenza pubblica	148
6.6 Ampliare la gestione per competenze dalla dirigenza a tutto il personale	150
6.7 Il valore del saper apprendere	152
6.8 Non confondere la fretta di partire con la velocità di arrivare	154
6.9 Monitoraggio e sviluppo del sistema di gestione per competenze	157
6.10 Le competenze per gestire le competenze: strutture dedicate ed evoluzione del ruolo della dirigenza	158
6.11 Il doppio salto per una nuova gestione	160
<b>Riferimenti bibliografici</b>	163

# Presentazione

Da ormai diversi anni il Dipartimento della Funzione Pubblica si sta occupando con particolare attenzione, nell'ambito di diversi progetti, di tematiche che pongono al centro dell'attenzione le persone che lavorano all'interno delle amministrazioni pubbliche.

Sono molteplici, infatti, le iniziative promosse al riguardo, soprattutto nell'ambito del Programma Cantieri, con lo scopo di affiancare alle attività regolative e di contrattazione delle condizioni di lavoro per le diverse categorie di operatori pubblici (tradizionali per il Dipartimento) una nuova funzione di sostegno e supporto alla sperimentazione di tecniche e strategie innovative di gestione delle risorse umane; strategie in grado di concretizzare il nuovo modello di amministrazione, che le norme di riforma sono andate delineando da ormai più di un decennio.

Innanzitutto, va menzionata la metodologia di analisi del benessere organizzativo nei luoghi di lavoro sviluppata nell'ambito del Programma; tema sul quale è stata anche emanata nel 2004 una apposita Direttiva del Ministro per la Funzione Pubblica. Su questo nuovo approccio alla gestione delle organizzazioni e delle risorse umane il Dipartimento, sempre attraverso Cantieri, ha dato vita a una serie di attività attuative, dalla pubblicazione del Manuale operativo alla più recente produzione del kit applicativo.

Inoltre, sono stati pubblicati diversi altri volumi, all'interno di questa collana editoriale, dando particolare rilevanza al ruolo della dirigenza pubblica, sia rispetto alle variabili

che ne regolano attualmente il mercato, sia rispetto alle competenze distintive che i manager pubblici dovrebbero detenere. Infine, vanno ricordati, per la loro attinenza allo stesso argomento, anche gli studi e le attività di sperimentazione realizzate rispetto ai temi della flessibilità delle tipologie di lavoro e in quello delle regole organizzative.

Questa attenzione alla dimensione del lavoro pubblico discende dalla consapevolezza che la qualità delle politiche e l'adeguatezza dei servizi che le amministrazioni realizzano dipendono principalmente dal livello delle prestazioni che i dipendenti pubblici sono in grado di fornire.

Il presente Manuale dà continuità alle molte iniziative già realizzate rispetto alla leva costituita dal capitale umano delle amministrazioni.

Il tema è quello della gestione per competenze; un sistema innovativo di direzione del personale che risponde a nuove esigenze di valorizzazione della dimensione individuale del lavoratore, anche attraverso la definizione di ruoli caratterizzati da maggiore autonomia, in un contesto normativo e ambientale meno prescrittivo, più dinamico e orientato alla soddisfazione dei bisogni dei cittadini e del territorio.

Centrale è il ruolo della dirigenza: a coloro che hanno responsabilità di gestione e coordinamento è richiesto non solo di essere ottimi professionisti e di contribuire alla formulazione e alla valutazione delle politiche pubbliche, ma anche di guidare, motivare e

valorizzare i propri collaboratori, di contribuire al miglioramento del clima organizzativo, di saper valutare con correttezza il lavoro degli altri, di influenzare in senso positivo i comportamenti organizzativi; di possedere, insomma, l'insieme di caratteristiche che distingue un *buon capo*.

In questa ottica, il Manuale si rivolge non soltanto ai responsabili del personale e dello sviluppo organizzativo, che rimangono i più diretti destinatari, ma anche a tutti coloro che sono chiamati a dirigere unità organizzative e hanno il desiderio di conoscere e utilizzare un approccio innovativo alla gestione delle risorse umane.

È un approccio che, rispetto al passato, guarda in modo più strutturato e oggettivo alla qualità del contributo che ciascun lavoratore è in grado di fornire, in base alle proprie capacità individuali.

Il Dipartimento ha ormai acquisito piena consapevolezza del fatto che i rapidi e continui cambiamenti dello scenario in cui operano le amministrazioni richiedono risposte altrettanto flessibili; e che anche l'organizzazione formale deve avere tra i suoi principi operativi la possibilità di lasciare spazio alle qualità dei singoli lavoratori, a volte anche sacrificando i confini certi e rassicuranti della *posizione*, e riferendosi piuttosto a ruoli in continua evoluzione.

Ma cosa vuol dire gestire il personale *per competenze*?

La notevole diffusione del termine competenza rimane, purtroppo, ancora associata

a un certo livello di ambiguità ed eterogeneità di significato.

Obiettivo primario del Manuale, dunque, è innanzitutto quello di focalizzare l'interesse di chi si occupa di coordinare il lavoro degli altri sul modo con il quale le persone (e i dirigenti in particolare) raggiungono i propri obiettivi di performance.

Già a partire dagli anni '60, infatti, alcuni studiosi sono stati in grado di ricostruire in modo chiaro la correlazione che lega il *come* vengono realizzati i compiti specifici da parte dei singoli lavoratori, con i comportamenti organizzativi e di conseguenza il livello di performance delle persone e il raggiungimento degli obiettivi assegnati all'ufficio.

Questa correlazione, però, non si esprime solo nell'influenza che la prestazione individuale esercita su quella organizzativa. È altrettanto vero che anche l'ambiente – culturale e organizzativo – influenza i comportamenti dei membri dell'organizzazione, comunicando quali sono opportuni e accettabili e quali, invece, non lo sono.

Seguendo questo principio, ciascuna amministrazione deve essere in grado di riconoscere e valorizzare, al proprio interno, le competenze utili e sacrificare quelle che potrebbero portare a comportamenti contrari a quanto l'organizzazione si attende.

Proprio la valutazione delle competenze è un tema centrale del Manuale; la scelta di presentare qui le sue differenti possibili traduzioni applicative mira a fornire, come è sempre accaduto all'interno di questa collana,



anche alcune indicazioni operative da sperimentare direttamente all'interno delle amministrazioni.

Va detto, inoltre, che un ulteriore valore del metodo qui presentato è che permette di tenere insieme e arricchire differenti leve di sviluppo organizzativo – dalla valutazione del personale alla formazione ai percorsi di carriera – consentendo anche una forte correlazione con i sistemi di controllo gestionale.

È proprio per la sua complessità che il *ragionare per competenze* non è soltanto, come già sottolineato, un problema dei direttori del personale, ma riguarda l'intera organizzazione: soltanto un approccio integrato e diffuso all'interno delle amministrazioni potrà favorirne la necessaria diffusione, nella prospettiva di una complessiva crescita culturale delle organizzazioni pubbliche rispetto a questo tema.

Un tema che, come detto, sarà centrale negli anni a venire per garantire l'ulteriore accelerazione di processi di cambiamento che il Dipartimento, soprattutto attraverso il Programma Cantieri, si propone di favorire e accelerare.

### **Federico Basilica**

Capo del Dipartimento  
della Funzione Pubblica



# Introduzione

Questo volume è il risultato dell'attività del Laboratorio di Innovazione sul tema *Competenze dei dirigenti pubblici* realizzato dal Programma Cantieri del Dipartimento della Funzione Pubblica.

La scelta di dedicare un laboratorio a questo tema si inserisce in un percorso, tracciato sin dal suo nascere dal Programma Cantieri, di forte attenzione verso le persone che lavorano nelle amministrazioni pubbliche e che sono un elemento fondamentale del processo di modernizzazione e innovazione. Alla base del percorso fatto, c'è la consapevolezza che i cambiamenti che le amministrazioni pubbliche stanno vivendo non sono realizzabili senza il contributo delle persone che lavorano. E da questo dipende anche la capacità delle amministrazioni di rispondere alle sfide future.

Le persone, però, devono essere guidate, indirizzate, motivate, devono sentirsi parte di un sistema complesso, governato efficientemente, in un'ottica di sviluppo e di miglioramento delle istituzioni. E questo è possibile solo quando le persone che gestiscono e coordinano le attività possiedono competenze adeguate e sono in grado di attuare comportamenti efficaci.

Il laboratorio ha affrontato il tema delle competenze dei dirigenti pubblici, rivolgendo un'attenzione particolare alla chiarificazione concettuale, analizzando, dal punto di vista del settore pubblico, le diverse chiavi di lettura, gli approcci metodologici e gli strumenti operativi.

Il manuale è stato elaborato con l'obiettivo di fornire, alle amministrazioni pubbliche, indicazioni metodologiche per affrontare il tema delle competenze dei dirigenti pubblici e del rapporto tra gli strumenti di gestione e sviluppo delle competenze e le altre leve di management. Uno strumento di supporto alle scelte di definizione, implementazione e sviluppo di modelli di competenze, e relativi sistemi di gestione, funzionali e coerenti con le strategie di innovazione e miglioramento dell'organizzazione. L'elaborazione dei contenuti è avvenuta attraverso un percorso fatto di incontri e di scambi di informazioni con esperti e amministrazioni.

Il volume si articola in sei capitoli, che accompagnano il lettore in un viaggio che, partendo dal livello più generale di approfondimento del quadro teorico di riferimento, giunge fino alla esemplificazione di alcuni strumenti operativi, attraverso l'esposizione di un caso pratico.

Il primo capitolo ripercorre le tappe del percorso di modernizzazione che ha coinvolto le amministrazioni pubbliche negli ultimi anni, con un'attenzione particolare agli aspetti legati alle politiche del personale. Questa rilettura dei processi di cambiamento è essenziale per chiarire come il tema delle competenze entra in gioco, con un ruolo di primo piano, nella sfida dell'innovazione per le amministrazioni pubbliche.

Nel secondo capitolo, partendo dalle origini dell'approccio per competenze, vengono analizzati in maniera approfondita gli ele-

menti che determinano la rilevanza del tema per le amministrazioni pubbliche. In particolare vengono analizzati gli aspetti che riguardano il rapporto tra le organizzazioni pubbliche, l'ambiente esterno di riferimento e le competenze individuali. Inoltre, dopo aver messo in luce la relazione diretta che esiste tra le competenze individuali e le prestazioni delle organizzazioni, si elabora la necessità di arricchire il concetto di competenza tecnica, per andare verso una concezione delle competenze ampliata alle dimensioni organizzative e relazionali, che meglio si applica alle amministrazioni pubbliche moderne.

Il terzo capitolo si concentra maggiormente sul ruolo che i concetti e gli strumenti legati al tema delle competenze hanno o possono avere all'interno delle politiche di gestione del personale. A partire da una problematizzazione della valutazione delle competenze e dalla presentazione di una panoramica dei principali approcci al tema, il capitolo si concentra sull'esposizione ed esemplificazione dei più diffusi metodi e strumenti di valutazione. L'ultima parte del capitolo è dedicata a una approfondita descrizione dei possibili ambiti in cui gli strumenti di valutazione delle competenze possono trovare applicazione: selezione del personale, formazione, sviluppo organizzativo, sistemi di valutazione delle prestazioni, sistemi retributivi.

Nei due capitoli successivi, viene presentato un caso pratico di applicazione di un

modello di gestione per competenze all'interno di una amministrazione pubblica. È il caso dell'Agenzia delle Entrate, sicuramente uno dei casi più completi e consolidati di applicazione pratica di una gestione del personale basate sulle competenze. È un caso che presenta spiccati caratteri di specificità, legati soprattutto alla storia, alle dimensioni e all'organizzazione dell'Agenzia ma che può essere di esempio per gran parte delle amministrazioni, soprattutto per quanto riguarda il percorso di elaborazione del modello e degli strumenti. In particolare, nel quarto capitolo viene spiegata la genesi e le caratteristiche del modello di competenze elaborato e utilizzato dall'Agenzia, mentre il quinto capitolo è dedicato al sistema di valutazione dei dirigenti

Il sesto e ultimo capitolo offre alle amministrazioni una serie di riflessioni, sui rischi e le opportunità relativi al passaggio dall'impostazione teorica all'applicazione pratica, di una gestione per competenze della dirigenza pubblica, fornendo anche alcune indicazioni su come affrontarli nella pratica. Le condizioni organizzative che possono favorire od ostacolare il percorso di cambiamento, le strategie generali relative alle politiche del personale, l'integrazione dei sistemi di valutazione, le difficoltà applicative e l'indicazione di alcune cautele sono alcuni degli argomenti trattati, con l'obiettivo di facilitare il lavoro alle amministrazioni che intendano dotarsi di un sistema di gestione per competenze.





# 1. La mappa del problema

## 1.1 Il cambiamento nella pubblica amministrazione: una questione che viene da lontano

“Appartengo a una generazione disgraziata, a cavallo fra i vecchi tempi e i nuovi, e che si trova a disagio in tutti e due” afferma il Principe di Salina in uno dei passi più noti del *Gattopardo*.

Una sensazione, quella del Principe, non molto dissimile da quella che ha coinvolto l'intero mondo della pubblica amministrazione negli anni più recenti, quando tutti gli impiegati pubblici si sono trovati a vivere un periodo di profonda transizione, combattuti tra il disagio derivante dalla consapevolezza di operare in un contesto ormai evidentemente inadeguato a fare fronte ai bisogni, alle aspettative, alle sfide di una società in rapidissima evoluzione e il disagio derivante dalla paura di dover abbandonare una rassicurante *routine* fatta di modi e tempi conosciuti e consolidati, per affrontare un traumatico processo di cambiamento.

È interessante rilevare che la percezione dell'incapacità dell'apparato pubblico di adeguarsi per tempo all'evoluzione della società viene da lontano, potremmo dire che nasce con la stessa unità d'Italia. Anche il mondo letterario non ha perso occasioni per criticare e, a volte, mettere in ridicolo la burocrazia.

Il 4 aprile del 1863, cioè appena due anni dopo la proclamazione del regno d'Italia, al teatro Alfieri di Torino viene messa in scena per la prima volta una commedia, in dialetto piemontese, intitolata *Le miserie di Monsù Travet*. L'autore, Vittorio Bersezio, racconta le disavventure di quello che diventerà per più di cento anni l'eroe eponimo degli impiegati (fino a quando nell'immaginario collettivo questo ruolo verrà assunto dal ragionier Fantozzi, peraltro dipendente, quest'ultimo, da un'azienda privata). Il testo di Bersezio riproduce con estremo, a volte crudo realismo la realtà umiliante degli uffici ottocenteschi, all'interno dei quali la vita era disciplinata da regolamenti autoritari, tra superiori arroganti e colleghi ostili. Colpisce il fatto che queste vicende sono ambientate in un periodo storico (la seconda metà dell'Ottocento) e in un luogo (il Piemonte sabauda) dove la burocrazia conosce la sua espressione migliore ed ottiene il riconoscimento sociale più visibile.

In un certo senso simili a quelle di Monsù Travet sono le vicissitudini vissute, qualche anno più tardi, dall'ufficiale di scrittura Policarpo de' Tappetti, personaggio nato dalla penna di Luigi Vassallo (detto Gandolin). Policarpo (portato anche sullo schermo cinematografico da Renato Rascel) incarna la retorica ottocentesca dell'impiegato dello Stato e con essa quei valori che già nel 1903 (anno in cui è ambientata la vicenda) venivano avvertiti come superati e inadeguati.

In tempi più vicini a noi, lo scrittore Andrea Camilleri ha redatto uno scherzoso (ma non troppo) decalogo del burocrate, che mette impietosamente in evidenza una profonda idiosincrasia a ogni cambiamento<sup>1</sup>:

- “Primo: non avrai altro Dio fuorché la forma (una variante recita: non avrai altro Dio fuorché la norma).
- Secondo: ricordati che ogni volta che innovi minacci te stesso e gli altri.
- Terzo: sveltire è un po' morire.
- Quarto: non trarrai insegnamento alcuno dal tuo errore (...).”

Insomma, in quasi centocinquanta anni di storia unitaria, le critiche alla burocrazia e la richiesta di un apparato pubblico più sensibile ai bisogni dei cittadini sono state una costante, ed evidentemente non solo da parte di scrittori o commediografi, ma anche e soprattutto da parte di comuni cittadini e di quanti vengono a contatto con la pubblica amministrazione per motivi professionali. Tutti (o almeno molti di essi) hanno sempre ritenuto che la burocrazia, basata su regolamenti inutilmente pedanti e vessatori e su valori anacronistici, non sarebbe mai stata capace di mettersi al passo con i tempi.

Non è di conforto, ma aiuta a capire la diffusione del problema, rilevare che esso non riguarda solo il nostro paese. Non moltissimi anni fa, nella nazione che viene in genere considerata quella *leader* nei processi di modernizzazione tecnologica, gli Stati Uniti, veniva per esempio osservato che “il tipo di amministrazione che si sviluppò durante l'era industriale, con la sua tipica burocrazia indolente e centralizzata, la sua ossessione del rispetto delle regole e dei regolamenti e i suoi schemi gerarchici di comando oggi non funziona più”<sup>2</sup>.

Va detto che, quando venne coniato, il termine *burocrazia* aveva una valenza tutt'altro che negativa; esso infatti designava un metodo di organizzazione razionale ed efficiente, che a suo tempo ebbe l'indubbio merito di contrastare l'esercizio arbitrario del potere e di realizzare quell'imparzialità che a sua volta ha contribuito all'affermazione dello stato di diritto, in cui tutti i cittadini sono uguali davanti alla legge. Il fatto è che “il modello burocratico si era sviluppato in condizioni molto diverse da quelle che viviamo oggi. Era nato in una società con tempi più lenti, nella quale i cambiamenti si susseguivano con un ritmo per nulla frenetico. Era cresciuto in un'era di gerarchia, nella quale solo chi sedeva al vertice della piramide disponeva delle informazioni sufficienti per poter prendere decisioni sensate. Si era sviluppato in una società di persone che lavoravano con le mani, non con la mente”<sup>3</sup>.

1. Andrea Camilleri, intervento al convegno *La pubblica amministrazione che cambia: una riforma dei cittadini*, 15 marzo 2000.

2. D. Osborne e T. Gaebler, *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is transforming the Public Sector*, MA, Addison-Wesley, 1992 (trad. it. *Dirigere e governare*, Garzanti, Milano, 1995).

3. *Op. cit.*



Questo scenario ci ha accompagnato, più o meno immutato, fino agli ultimi anni del secolo scorso. Poi tutto è cambiato: nella nostra epoca i cambiamenti si susseguono con estrema rapidità e gli strumenti di controllo rigido dell'apparato che contraddistinguevano il modello burocratico tradizionale non sono e non possono più essere efficaci.

Ma, come abbiamo visto, i tempi di reazione delle amministrazioni pubbliche sono in genere abbastanza lunghi: di conseguenza, malgrado gli sforzi fatti e gli innegabili processi realizzati in vari campi, sono ancora tutt'altro che infrequenti comportamenti che privilegiano la forma rispetto alla sostanza, la pedissequa osservanza delle procedure rispetto a considerazioni di efficienza gestionale. È una questione che riprenderemo più avanti.

## 1.2 La svolta degli anni Novanta

Incapacità di adeguarsi ai nuovi scenari, paura del nuovo, piccoli o grandi privilegi da mantenere, funzioni di ammortizzatore sociale, sono tutti elementi che hanno a lungo impedito di realizzare effettivi processi di cambiamento nell'ambito della pur criticatissima amministrazione pubblica<sup>4</sup>.

In Italia, il cambio di rotta è iniziato nei primi anni Novanta del secolo scorso. La riforma è stata avviata dalla Legge 23 ottobre 1992, n. 421, recante la delega al governo per la razionalizzazione e la revisione della disciplina in materia di sanità, pubblico impiego, previdenza e finanza territoriale.

La Legge delega aveva come obiettivi principali quelli di ricondurre al diritto civile i rapporti di lavoro e di impiego dei dipendenti pubblici e di regolare tali rapporti tramite contratti per dare maggiore flessibilità all'area pubblica.

Va detto che la riforma nasceva in un contesto di crisi economica, nel quale l'esigenza fondamentale era in realtà quella di risparmiare risorse pubbliche, anche riducendo i costi di funzionamento della pubblica amministrazione: la riforma del pubblico impiego era un tassello del più generale intervento di risanamento finanziario attuato dal governo Amato nell'ambito di una manovra che comprendeva, come detto, anche il riordino del sistema pensionistico, di quello sanitario e della finanza locale.

Nella riforma si affacciano così i principi e i concetti, mutuati dal mondo delle aziende, dell'efficienza e dell'efficacia dell'azione amministrativa. Ma apparve subito evidente che sarebbe stato riduttivo affermare tali principi solo per un obiettivo, pur fondamentale, di natura strettamente economica. Quella era infatti l'occasione buona per operare finalmente una rottura netta con quel modello organizzativo di cui abbiamo ampiamente illustrato l'obsolescenza, dovuta al persistere di una cultura giuridico-formale, *burocratica* nel senso deterioro del termine, e per passare a un modello organizzativo

4. Si veda l'analisi sviluppata al riguardo in Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento della Funzione Pubblica, *Proposte per il cambiamento nelle amministrazioni pubbliche*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2002.

5. Il D.Lgs. n. 29/1993 reca *Razionalizzazione dell'organizzazione delle amministrazioni pubbliche e revisione della disciplina in materia di pubblico impiego, a norma dell'art. 2 della Legge 23 ottobre 1992, n. 421*. Il decreto è stato più volte modificato, fino a essere completamente sostituito con il D.Lgs. 28 marzo 2001, n. 165, recante *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*.

6. La delega era contenuta nella Legge 24 dicembre 1993, n. 537, recante *Interventi correttivi di finanza pubblica*; ai fini che qui interessano rilevano in particolare l'art. 1 (*Organizzazione della pubblica amministrazione*) e l'art. 2 (*Semplificazione e accelerazione dei provvedimenti amministrativi*).

7. In particolare vanno ricordate la Legge 15 marzo 1997, n. 59, recante *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni e altri enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa* e la Legge 15 maggio 1997, n. 127, recante *Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo*.

8. Il D.Lgs. n. 286 del 1999 reca *Riordino e potenziamento dei meccanismi e strumenti di monitoraggio e valutazione dei costi, dei rendimenti e dei risultati dell'attività svolta dalle amministrazioni pubbliche, a norma dell'art. 11 della Legge 15 marzo 1997, n. 59*; il D.Lgs. n. 300 reca invece *Riforma dell'organizzazione del Governo, a norma dell'art. 11 della Legge 15 marzo 1997, n. 59*.

improntato all'efficienza e ai risultati. Insomma, erano finalmente maturi i tempi per una riforma che consentisse di trasformare la pubblica amministrazione, mettendo al centro della sua azione il servizio ai cittadini, inducendola a ragionare in termini di programmazione delle priorità, a operare per obiettivi, a prestare attenzione ai risultati e non (almeno, non solo) alle procedure.

Queste esigenze hanno trovato espressione nel D.Lgs. 3 febbraio 1993, n. 29, emanato a seguito della Legge delega<sup>5</sup>. Le finalità del decreto sono sintetizzate all'art. 1:

- a. accrescere l'efficienza delle amministrazioni in relazione a quella dei corrispondenti uffici e servizi dei Paesi dell'Unione Europea, anche mediante il coordinato sviluppo di sistemi informativi pubblici;
- b. razionalizzare il costo del lavoro pubblico, contenendo la spesa complessiva per il personale, diretta e indiretta, entro i vincoli di finanza pubblica;
- c. realizzare la migliore utilizzazione delle risorse umane nelle pubbliche amministrazioni.

L'emanazione del D.Lgs. n. 29/1993 costituisce dunque la presa d'atto dell'inadeguatezza di un modello organizzativo che, come già sottolineato, funzionava bene in un contesto stabile, in cui il riferimento era sempre e solo ai testi normativi e nel quale i prodotti richiesti alle amministrazioni erano pochi e sempre gli stessi, ma che non era in grado di governare lo scenario assai più complesso e variegato che caratterizzava la fine del XX secolo.

Una volta avviato, il processo non si è più arrestato. È vero che un'ulteriore Legge delega, che prevedeva la riorganizzazione della pubblica amministrazione, anche attraverso strumenti di semplificazione e delegificazione, rimase inattuata a causa della fine anticipata della legislatura<sup>6</sup>. Nel frattempo però si affermava una nuova concezione del Dipartimento della Funzione Pubblica, inteso non più solo come ministero dei dipendenti pubblici, ma anche come strumento di organizzazione e modernizzazione degli apparati pubblici.

Sulla base di questi presupposti, la riforma organica dell'amministrazione venne realizzata più compiutamente a partire dal 1997, con le trasformazioni introdotte per la prima volta dalle leggi che prendono il nome dal Ministro Bassanini su tutti gli elementi della pubblica amministrazione, e non più solo su alcune parti di essa<sup>7</sup>: la riforma coinvolge, infatti, le funzioni, l'organizzazione, il personale, i procedimenti, la semplificazione, la contabilità.

Tra le disposizioni che hanno contribuito a definire il nuovo scenario, occupano un posto di rilievo i D.Lgs. n. 286 e n. 300, entrambi del 30 luglio 1999<sup>8</sup>. Il D.Lgs. n. 300 definisce la nuova organizzazione del governo, con l'accorpamento e la riduzione del numero dei ministeri e l'istituzione delle agenzie, in particolare quelle fiscali; il D.Lgs. n. 286 prevede invece che le pubbliche amministrazioni, nell'ambito della rispettiva autonomia, si dotino di strumenti adeguati a:

- a. garantire la legittimità, la regolarità e la correttezza dell'azione amministrativa (*controllo di regolarità amministrativa e contabile*);

- b. verificare l'efficacia, l'efficienza e l'economicità dell'azione amministrativa al fine di ottimizzare, anche mediante tempestivi interventi di correzione, il rapporto tra costi e risultati (*controllo di gestione*);
- c. valutare le prestazioni del personale con qualifica dirigenziale (*valutazione della dirigenza*);
- d. valutare l'adeguatezza delle scelte compiute in sede di attuazione dei piani, programmi e altri strumenti di determinazione dell'indirizzo politico, in termini di congruenza tra risultati conseguiti e obiettivi predefiniti (*valutazione e controllo strategico*).

A seguito di questa disposizione normativa, sono stati introdotti nel mondo della pubblica amministrazione strutture e strumenti nuovi, si è affermata la cultura del controllo di gestione e della misurazione dei risultati, sono stati avviati articolati sistemi di valutazione dei dirigenti, è stata superata la valenza meramente repressiva dell'ispezione amministrativa, che è andata assumendo i connotati dell'*audit* aziendale.

In questo periodo, insomma, si inizia a concepire l'amministrazione come strumento di innovazione e di modernizzazione del Paese e dunque a valutare come investimenti le spese sostenute per migliorarne le prestazioni: è il rovesciamento della logica da cui era partito il processo di riforma, che assegnava la priorità all'obiettivo del contenimento della spesa (anche se non si può negare che la critica situazione dei conti pubblici fa sì che spesso i risparmi tornino ad avere la priorità: si pensi ai ripetuti blocchi delle assunzioni pubbliche disposto dalle ultime leggi finanziarie).

### **1.3 Dall'adempimento al risultato**

Il nuovo modo di concepire l'attività della pubblica amministrazione nasce dalla consapevolezza che non è più sufficiente garantire esclusivamente la regolarità e la legittimità formale dell'azione dei pubblici poteri, ma piuttosto è necessario assicurare e misurare l'efficienza e l'efficacia del modo in cui essi attuano le rispettive politiche. In altri termini, la conformità alla legge dei comportamenti amministrativi, pur continuando evidentemente a essere un presupposto imprescindibile, perde di significato se non è finalizzata a realizzare risultati concreti e misurabili. L'accento passa dal tema tradizionale dell'*imparzialità dell'amministrazione* (che pure, ovviamente, rimane) a quello dell'*efficienza dell'amministrazione*, che diviene l'obiettivo primario.

Viene così capovolta la consueta impostazione secondo la quale le amministrazioni pubbliche sarebbero poco efficienti perché non sono abbastanza controllate. Secondo la vecchia logica, occorrerebbe ridurre quanto più possibile i margini di autonomia e di discrezionalità delle amministrazioni, perché si rischia altrimenti di favorire errori, frodi e abusi; l'ideale sarebbe rendere totalmente vincolato il corso

dell'azione amministrativa. Dietro tutto questo c'è l'idea che per progettare bene un'organizzazione occorre assumere che gli uomini siano essenzialmente incapaci e disonesti. L'organizzazione perfetta è quella in cui, essendo tutti, di fatto o potenzialmente, incapaci e disonesti, tutto va ugualmente a buon fine, grazie a una maglia fittissima di regole e procedure che non lascia scampo ai furbi e guida passo passo i poveri di spirito. E per tutto ciò che non si può disciplinare in anticipo, si fa ricorso al principio di gerarchia.

Questo impianto concettuale può reggere, lo abbiamo ripetuto più volte, in un mondo stabile, ma non funziona più quando il contesto in cui le organizzazioni operano è in rapida e continua evoluzione. Le decisioni da prendere diventano allora sempre più numerose e sempre meno predeterminabili e il rinvio della soluzione alla trafila gerarchica non assicura più la *coerenza decisionale*, bensì la *paralisi decisionale*. E quando poi si arriva alla decisione, il rischio che essa sia sbagliata, cioè non rispondente alla natura e ai termini del problema affrontato, è forte, per via delle distorsioni informative che inevitabilmente si creano quando la catena decisionale si allunga troppo.

La conseguenza di questo approccio mentale è che ci vogliono nove pagine per descrivere i requisiti dei portacenere che devono essere acquistati dalla pubblica amministrazione: dimensioni, colore, lucentezza, “un minimo di quattro fessure poggiasigaretta poste sulla parte superiore dell'oggetto, in posizione equidistante attorno alla periferia e rivolte verso il centro del ricevitore di cenere, nonché parallele alla parte esterna o posizionate a ogni angolo del ricevitore, a discrezione del fabbricante”. E, quale prevenzione contro l'acquisto di prodotti difettosi, è richiesto un severo controllo che “si espletterà ponendo un campione su di una superficie di supporto (un pezzo di legno d'acero di 44,5 millimetri), unitamente a un puntale d'acciaio (posizionato a un angolo di 60 gradi) a contatto con il centro della superficie interna del fondo; si sferreranno colpi di martello di crescente intensità fino a raggiungere il punto di rottura; il campione dovrà rompersi in una serie di piccoli pezzi di forma irregolare di numero non superiore a 35, senza frammentarsi”. E, per evitare giudizi discrezionali, viene spiegato che “ogni pezzo delle dimensioni di 6,4 millimetri circa non è un frammento e quindi dovrà essere contato. Pezzetti di minore dimensione andranno scartati”.

Queste indicazioni sono contenute in un documento relativamente recente (risale al 1993) e precisamente in una circolare emanata dall'ente federale americano per gli approvvigionamenti o General Services Administration (Gsa). Per fortuna oggi negli uffici non si fuma più.

In questo contesto, è interessante andare a leggere un passo del documento che è alla base della riforma dell'amministrazione federale americana (*National Performance Review*), avviata dal presidente Clinton all'inizio degli anni Novanta<sup>9</sup>. Uno dei paragrafi iniziali (*Una cura peggiore del male*) illustra bene come fosse ormai indispensabile passare dalla logica dell'adempimento a quella del risultato o, secon-

9. Il rapporto, del 1993, si intitola *From Red Tape to Results: Creating a Government That Works Better and Costs Less*.

do la definizione dei già citati Osborne e Gaebler, da un'amministrazione burocratica a una *imprenditiva* (*entrepreneurial*):

“Negli ultimi anni i nostri leader nazionali hanno risposto alla crescente crisi con la medicina tradizionale. Si lamentavano dei burocrati, andavano a caccia di “frode, spreco e abuso”, poi aumentavano i controlli sulla burocrazia al fine di prevenire frode, spreco e abuso. Ma la cura non è più distinguibile della malattia. Non si tratta di pigrizia o di incompetenza del personale: è questione del red tape [in inglese red tape è il nastrino rosso con cui si legano i fascicoli e sta a significare “burocrazia”. In italiano lo si potrebbe tradurre con “ceralacca” N.d.A.] e di un ammasso di regole talmente soffocanti da reprimere ogni minimo tentativo di intraprendenza e creatività. Nessuno offrirebbe dell'acqua a chi sta annegando. E tuttavia da una decina d'anni abbiamo continuato ad aggiungere *red tape* a un sistema che stava soffocando proprio a causa di quel *red tape*.”

Nell'amministrazione federale vi sono tante valide persone chiuse in sistemi antiquati: sistemi di bilancio, di personale, di acquisto, di gestione finanziaria, di informazione. Quando ci lamentiamo del personale e imponiamo maggiori controlli, non facciamo altro che peggiorare il sistema. Per esempio, negli ultimi 15 anni il Congresso ha creato nell'ambito di ogni agenzia un ufficio indipendente dell'ispettore generale. L'intento era di sradicare frode, spreco e abuso. Gli ispettori generali hanno senza dubbio fatto luce su importanti problemi, ma hanno talmente intimidito i dipendenti federali da renderli totalmente restii alla minima deviazione dalle procedure operative di base. Mentre l'innovazione per sua stessa natura, richiede una deviazione. Sfortunatamente i dipendenti, assillati da tali controlli, hanno lasciato perdere lo spirito di iniziativa. Eseguono tutto secondo le regole, che sia sensato o meno; compilano moduli che non dovrebbero esistere, osservano regole che non dovrebbero essere imposte e stendono rapporti che non hanno alcuno scopo – e che spesso non vengono letti. In nome di un'inutile enfasi sul controllo, è stata creata una paralizzante inefficienza. È giunto il momento di trovare la maniera di eliminare lo spreco e incoraggiare l'efficienza”.

Il passaggio dalla logica dell'adempimento (ciò che conta è rispettare alla lettera le disposizioni normative) alla logica dell'efficienza (ciò che conta è il risultato dell'attività), ha rappresentato dunque una profonda evoluzione della concezione della pubblica amministrazione, che oggi è chiamata non più soltanto a esercitare i poteri connessi alle competenze riconosciutele, bensì a proporsi obiettivi e realizzarli.

#### **1.4 Il miglioramento continuo**

A corredo delle considerazioni svolte nel paragrafo precedente, va sottolineato che alla base dell'accelerazione del processo di cambiamento della pubblica amministrazione c'è anche la presa di coscienza

del fatto che l'apparato pubblico non esiste per se stesso, ma perché deve fornire servizi ai cittadini: servizi individuali (un intervento chirurgico, una lezione universitaria, un'informazione su un adempimento fiscale), la cui somma si trasforma in servizi alla collettività (la tutela della salute, l'istruzione, l'acquisizione del gettito tributario).

Questa affermazione, oggi forse addirittura banale nella sua evidenza, fino a tempi abbastanza recenti non era patrimonio così comune e condiviso: tra le difficoltà che spesso hanno ostacolato i processi di cambiamento ci sono state infatti anche quelle legate alla resistenza a identificare il ruolo di *impiegato pubblico* con quello di *servitore pubblico* (*civil servant* lo chiamano gli anglosassoni) e dunque ad abbandonare modelli di comportamento sostanzialmente autoreferenziali.

Secondo fonti autorevoli, l'errore tipico dei tentativi di riforma delle pubbliche amministrazioni sarebbe stato quello di considerare ogni proposta di riforma come "iniziativa diretta alla riforma del pubblico impiego, invece che come adempimento necessario per porre l'amministrazione al servizio del pubblico, oltre che dell'interesse pubblico"<sup>10</sup>.

In altri termini, sarebbe sempre mancata la consapevolezza che "l'amministrazione è un problema della collettività e non degli impiegati che vi lavorano"<sup>11</sup>.

Questo spiegherebbe perché, mentre per anni non si è riusciti a introdurre una reale riforma della pubblica amministrazione, sono stati invece realizzati molti interventi settoriali sul personale. In altri termini, sarebbe stata la logica corporativa del pubblico impiego a impedire nel tempo l'effettivo ammodernamento dei servizi pubblici. In generale, si può però affermare che tutela dell'interesse pubblico e tutela della dignità dell'impiegato pubblico non sono necessariamente in contraddizione, se si è convinti che ciò da cui va anzitutto tutelata la dignità dell'impiegato pubblico è l'accusa di pigrizia e incompetenza. E la risposta vincente a questa accusa sta nell'accettare la sfida a misurarsi con criteri seri e oggettivi di misurazione della performance collettiva e individuale.

È in qualche misura di conforto osservare che le sempre più diffuse indagini di *customer satisfaction* (esse stesse una significativa novità nel panorama pubblico) danno risultati nel complesso confortanti: il variegato contesto dei servizi pubblici (dalla scuola alle poste, dalle tasse alla sanità), a giudizio di gran parte dei cittadini-utenti, ha compiuto progressi notevoli e ha raggiunto livelli di efficienza neanche confrontabili con quelli che si registravano non più di dieci o quindici anni fa.

Accanto alle valutazioni positive ci sono però anche quelle negative. È vero che alcune di esse possono derivare da pregiudizi duri a morire; è vero che altre sono paradossalmente provocate proprio dai progressi fatti, che inevitabilmente alimentano la crescita delle aspettative (i miglioramenti vengono immediatamente metabolizzati e il loro effetto non è tanto la soddisfazione del destinatario, che sparisce

10. Sabino Cassese, *Introduzione a David Osborne e Ted Gaebler*, op. cit.

11. op. cit.

quasi subito, quanto la nascita di ulteriori esigenze, prima nascoste da cause più gravi di malcontento, che emergono quando queste ultime vengono rimosse); è vero infine che i cambiamenti possono essere meglio apprezzati a distanza di tempo, perché è difficile vedere le cose mentre cambiano.

Ma, detto questo, non si può negare che tuttora una buona fetta dell'opinione pubblica continua, a torto o a ragione, a giudicare la pubblica amministrazione un'entità autoreferenziale, poco disponibile a farsi carico delle esigenze dei cittadini e poco attenta al suo ruolo di pubblico servizio. Per costoro, evidentemente, gli sforzi fatti finora non hanno sortito effetto e, nel miglior dei casi, sono stati dei semplici *maquillage* che hanno tentato di abbellire superficialmente la realtà senza rimuoverne i difetti.

Non sarebbe né corretto né utile ignorare queste persistenti situazioni di disagio. Occorre piuttosto prendere atto che la strada da fare sulla via del cambiamento è ancora lunga. Che il cambiamento non è solo l'adeguamento, pur indispensabile e peraltro in gran parte già realizzato, all'evoluzione della tecnologia (l'e-mail che soppianta la corrispondenza tradizionale, il telefonino che sostituisce la segreteria, internet che apre scenari di ricerca impensabili fino a qualche tempo fa sono tutti indispensabili *strumenti di supporto* al cambiamento, del resto, essi fanno ormai parte della nostra vita quotidiana, ma *non sono* il cambiamento). Perché cambiare significa soprattutto adeguare i propri comportamenti a un contesto nel quale le richieste, i bisogni, il modo di vivere, la consapevolezza dei propri diritti, il livello di istruzione, la disponibilità economica dei cittadini non sono più quelli di cinquanta, venti o dieci anni fa. E soprattutto occorre tenere sempre presente che il processo di miglioramento non finisce mai, perché ogni passo avanti genera, l'abbiamo appena detto, un aumento delle aspettative.

Ma quest'ultima affermazione ci induce a riflettere sul fatto che forse *cambiamento* non è neppure la parola giusta per esprimere ciò che si richiede alla pubblica amministrazione (come ad altre organizzazioni, del resto). Cambiamento infatti potrebbe far pensare a un, sia pur profondo, rivolgimento, dal quale viene fuori una situazione completamente diversa rispetto a quella di partenza, ma che poi si consolida e si mantiene stabile in questa nuova veste. Ma non è così: oggi gli scenari si trasformano in continuazione, lo vediamo in tutti gli aspetti della nostra vita quotidiana. E allora più che di cambiamento dovremo parlare di *flessibilità*, di capacità di *adeguamento continuo* a scenari sempre nuovi, di *prontezza di risposta* a situazioni che non possono più essere governate con i tempi tradizionali della burocrazia.

Certo, un momento forte di soluzione di continuità è spesso necessario sia per scardinare meccanismi consolidati che non possono essere riformati ma solo abbattuti, sia per dare comunque un segnale. Ma cambiare non significa affrontare una tempesta sperando che finisca presto e che, dopo, il mare torni calmo come prima: occorre piuttosto prendere atto che la *calma piatta* di una volta non tornerà più.

## 1.5 Il ruolo dei dirigenti

Poco dopo il suo insediamento a Downing Street nel 1979, la signora Thatcher incaricò un imprenditore privato di successo (Derek Rayner, amministratore delegato della catena di grandi magazzini Marks & Spencer) di introdurre tecniche manageriali nei ministeri inglesi. Dopo qualche anno, un rapporto che tracciava il bilancio di questa esperienza concludeva che la *rivoluzione manageriale* era stata solo di superficie. L'introduzione di *tecniche manageriali* non accompagnate dall'*autonomia manageriale* si era rivelata poco utile (aveva semplicemente fornito un catalogo di prescrizioni senza dare le leve per realizzarle) se non dannosa (per la frustrazione indotta nei funzionari che tali prescrizioni avrebbero dovuto applicare). È per questo che una commissione di esperti incaricata di indicare i successivi passi da compiere (il documento conclusivo della commissione venne appunto definito *Next steps report*<sup>12</sup>) propose di creare organismi autonomi cui affidare la responsabilità e i poteri della gestione operativa: queste strutture dovevano essere nettamente separate da quella di direzione politica, in modo da assicurare la *freedom to manage*, l'autonomia gestionale dei dirigenti pubblici. Il rapporto, pubblicato nel 1988, ha costituito la base della rivoluzione che, nel Regno Unito, ha portato nel giro di un decennio a scomporre gran parte del *civil service* in quasi 140 agenzie, autonome e separate dalle strutture ministeriali (serventi, queste ultime, all'autorità politica) e a esse legate da convenzioni o accordi quadro (*framework agreement*).

Anche in Italia, nell'ambito del più generale disegno di riforma della pubblica amministrazione, la dirigenza pubblica è stata negli ultimi anni fortemente innovata. Ai dirigenti pubblici spettano ora funzioni e poteri prima sconosciuti, ai quali corrisponde l'assunzione delle responsabilità connesse al raggiungimento di risultati certi e verificabili. La riforma della dirigenza "è parte strategica del processo di ridefinizione dei meccanismi di funzionamento dell'amministrazione pubblica perché, per la qualità delle prestazioni richieste a quest'ultima dal sistema Paese, essa deve sviluppare capacità progettuali e gestionali di alto profilo, innovazioni dei sistemi organizzativi e delle pratiche di governo"<sup>13</sup>.

E anche nel nostro Paese, alla base della nuova figura di dirigente pubblico c'è la netta separazione di competenze, operata dal già ricordato D.Lgs. n. 29/1993 tra gli organi d'indirizzo (politici) e gli organi di gestione (dirigenti). Uno degli aspetti più significativi della riforma attuata con il predetto decreto (successivamente modificato e integrato più volte e in particolare, per la parte che qui interessa, con il D.Lgs. 31 marzo 1998, n. 80<sup>14</sup>) è rappresentata infatti dall'introduzione del principio di separazione fra indirizzo politico-amministrativo, riservato ai Ministri, ai sindaci e agli altri organi di governo delle varie istituzioni, e attività di gestione, riservata ai dirigenti.

Il principio della separazione tra politica e amministrazione ha consentito al dirigente pubblico di assumere la veste del manager,

12. Sir R. Ibbs, *Improving Management in Government: the Next Steps*, 1988

13. L. Soda, *I poteri e le capacità del dirigente pubblico "privato datore di lavoro"*, in *La nuova disciplina della dirigenza pubblica*, Formez 2003

14. Il D.Lgs. n. 80 del 1998 reca *Nuove disposizioni in materia di organizzazione e di rapporti di lavoro nelle amministrazioni pubbliche, di giurisdizione nelle controversie di lavoro e di giurisdizione amministrativa, emanate in attuazione dell'art. 11, comma 4, della Legge 15 marzo 1997, n. 59.*



cioè di un amministratore dotato di autonomia decisionale, titolare di un proprio budget, gestore di risorse umane e strumentali e destinatario di precise responsabilità giuridiche e di risultato.

Coerentemente a tale nuova impostazione, il dirigente pubblico, nella sua attività di gestione, è stato equiparato al privato datore di lavoro, cioè a un soggetto che ha come criteri guida l'efficienza e il risultato. L'equiparazione, inizialmente limitata alla sola gestione delle risorse umane, è stata poi estesa al potere di organizzazione degli uffici.

Nella loro nuova veste, i dirigenti sono i primi responsabili del buon esito dei processi di cambiamento. Sono loro che, venuti meno i vecchi criteri meramente burocratico-giuridici, devono improntare l'attività delle strutture che dirigono a criteri di efficienza, efficacia e qualità; sono loro che devono promuovere la diffusione di quella *logica del risultato* che deve sostituire la tradizionale *logica dell'adempimento*.

Evidentemente, per affermare questi principi non sono sufficienti le norme di legge, ma occorre intervenire anche sulla cultura e sui modelli di comportamento dei dirigenti pubblici, per evitare distorsioni ed effetti perversi che potrebbero verificarsi se il nuovo contesto venisse reinterpretato e tradotto secondo i paradigmi culturali dominati dall'adempimento normativo.

E infatti il cambiamento non si fa per legge: le norme, anche quelle più innovative – e anzi soprattutto queste ultime – non devono essere interpretate e vissute come l'ennesimo ordine cui attenersi, nel rispetto di un'ormai obsoleta logica giuridico-formale: se l'approccio fosse questo, non vi sarebbe alcuno spazio per un reale cambiamento. Sta al dirigente dare alle disposizioni normative, ovviamente nell'ambito della legalità, una lettura effettivamente orientata alle esigenze del singolo e della collettività.

Può essere utile, per illustrare queste affermazioni, introdurre un esempio pratico, tratto da una realtà che in qualche modo può essere ritenuta all'avanguardia dei processi di cambiamento: l'amministrazione fiscale. Da qualche anno la legge ha introdotto nell'ordinamento tributario l'istituto dell'*accertamento con adesione*, cioè la possibilità per il contribuente di concordare con il fisco l'ammontare della maggiore imposta dovuta a seguito di un accertamento. Dal punto di vista normativo è sicuramente un cambiamento forte: nel precedente sistema il contribuente che intendeva contestare un accertamento poteva solamente instaurare un giudizio presso la Commissione tributaria; oggi invece può avviare con l'ufficio un contraddittorio sulla congruità della pretesa erariale (in alcuni casi questa fase è addirittura precedente alla notifica dell'accertamento e, in caso di accordo, evita che essa avvenga). Il contribuente deve naturalmente presentare valide motivazioni a supporto delle sue argomentazioni.

Il direttore dell'ufficio, alla cui firma è subordinata la validità dell'accordo con il contribuente, deve dare attuazione alla previsio-

ne normativa nel modo che meglio ne rispecchi lo spirito, salvaguardando cioè l'interesse dell'Erario e, allo stesso tempo, tenendo nel giusto conto le argomentazioni addotte del contribuente; ciò al fine di evitare che il contraddittorio si concluda con uno sconto immotivato o, all'inverso, con uno sterile arroccamento sulle posizioni del fisco. Il direttore deve inoltre fare un'attenta valutazione del rapporto costi-benefici e scegliere la soluzione più opportuna: per esempio, deve valutare se, nell'interesse dell'Erario, sia preferibile l'aleatorietà di un giudizio o la certezza di una riscossione immediata. È evidente che questo tipo di valutazioni sarà diverso da caso a caso.

Come si vede, siamo di fronte a una fattispecie che non può essere affrontata secondo un comportamento codificato dalle norme. Queste si limitano a dettare un principio, sicuramente innovativo, di carattere generale (è possibile definire l'accertamento con l'adesione del contribuente, previo contraddittorio con quest'ultimo), ma la sua traduzione in pratica è demandata al comportamento del dirigente. Sta al dirigente, in altre parole, valorizzare nel modo giusto la portata innovativa della disposizione legislativa.

Questo evidentemente è solo un esempio, che però appare particolarmente adatto a illustrare le nuove responsabilità della dirigenza pubblica in un contesto caratterizzato dall'autonomia manageriale.

## 1.6 Le competenze dei dirigenti

Oggi dunque l'azione dei dirigenti pubblici è ispirata alla logica del risultato, e questo costituisce sicuramente una svolta epocale. Tuttavia, considerate le nuove responsabilità assegnate alla dirigenza, il semplice raggiungimento del risultato costituisce un indicatore un po' banale ai fini di una compiuta valutazione dell'apporto che un dirigente è in grado di dare all'organizzazione.

Ecco perciò che entra in gioco anche e soprattutto il *modo* in cui il dirigente raggiunge i propri obiettivi: è questo il fattore che esprime la qualità del suo apporto personale al funzionamento della struttura che egli è chiamato a dirigere.

Il dirigente deve possedere, oltre alle conoscenze, anche capacità (intellettuali, operative, relazionali): il coacervo di conoscenze, capacità, valori e motivazioni, cioè le caratteristiche individuali o *competenze* del dirigente, si manifestano infatti in *comportamenti organizzativi*, questi sì determinanti per la continuità dei risultati nel tempo in quanto stabilmente legati alla persona del dirigente.

Le competenze esprimono dunque il *proprium*, l'apporto personale del dirigente. Secondo un rapporto di causa-effetto, i comportamenti organizzativi che derivano dalle competenze determinano il clima organizzativo del gruppo che, a sua volta, stimola la motivazione dei collaboratori; quest'ultima, infine, determina il livello di performance delle persone e il raggiungimento degli obiettivi asse-

gnati all'ufficio. È così che il dirigente riesce a svolgere al meglio il suo compito, che non è tanto quello di *fare*, quanto piuttosto quello di *far fare* le cose ai suoi collaboratori.

Un sistema basato sulle competenze armonizza il sistema di controllo gestionale e quello di sviluppo manageriale, consentendo di cogliere sia le variabili quantitative che le variabili qualitative, espressione della performance manageriale nel suo complesso. Obiettivi quantitativi (più tradizionalmente legati al controllo di gestione) e comportamenti organizzativi posti in essere per il raggiungimento di quegli stessi obiettivi rappresentano l'insieme degli elementi da osservare nell'ambito di un sistema di valutazione dei dirigenti che voglia essere, concretamente, anche un efficace strumento di gestione e sviluppo delle risorse<sup>15</sup>.

Non è un caso che lo sviluppo dei sistemi di valutazione delle competenze sia avvenuto contestualmente all'accelerazione dei processi di cambiamento: come a dire che questi ultimi, per essere governati, hanno bisogno di strumenti più incisivi (e più oggettivi) di quelli che potevano essere utilizzati in contesti più *tradizionali*. Ecco che le competenze entrano esse stesse a far parte del processo di cambiamento, in assenza del quale, probabilmente, non avrebbero assunto l'attuale rilevanza.

È necessario, a questo riguardo, dissipare possibili equivoci. Fra competenze e risultati viene fatta spesso una distinzione analoga a quella fra mezzi e fini. Se i risultati rappresentano *cosa* bisogna fare, le competenze indicano come (cioè con quali comportamenti) si riesce a raggiungerli. Questa distinzione potrebbe indurre a pensare che ciò che conta alla fine sono solo i risultati, sicché il discorso sulle competenze avrebbe, tutto sommato, importanza secondaria. Le competenze sarebbero un *lusso*, sul quale non varrebbe tanto la pena soffermarsi.

Ma non è così. Un malinteso di questo tipo nasce se non si tiene conto della distinzione fra risultati a breve e risultati a medio e lungo termine. Tutto sommato, il fatto che un dirigente raggiunga gli obiettivi che gli vengono assegnati potrebbe dipendere anche solo dalla fortunata circostanza di disporre di validi collaboratori. E non va dimenticato che i risultati sono per definizione transitori (essendo legati al singolo esercizio e a circostanze contingenti), mentre ciò che soprattutto interessa è la continuità della performance nel tempo, che rappresenta il reale valore di un'organizzazione.

Risultati di breve periodo possono prescindere dalle competenze; ma se si vuole focalizzare l'aspetto chiave della continuità e del miglioramento progressivo dei risultati, non si può prescindere da esse: "Se, per esempio, hai venduto e acquisito un ordine, hai un sicuro risultato, che finisce nel tuo budget e che ti rende felice. Ma la domanda è: *come* hai venduto. Qui si aprono altre domande: il cliente è soddisfatto? Il cliente continuerà a essere soddisfatto? Il cliente saprà adoperare bene ciò che ha acquistato? Gli hai venduto ciò che gli serve davvero, o solo ciò che ti ha chiesto? E poi: hai accumulato

15. Agenzia delle Entrate, *Manuale Sirio per la valutazione delle competenze dei dirigenti*, disponibile sul sito [www.agenziaentrate.it](http://www.agenziaentrate.it).

conoscenza e competenza sul suo processo di acquisto, sulla tua argomentazione di vendita, sulla qualità del tuo processo di vendita? E poi la tua vendita ha utilizzato il prodotto a magazzino? Ha utilizzato una standardizzazione a monte, per customizzare a valle? Ha ridotto lo spreco del tuo assortimento? Gli ha *venduto*, oltre al prodotto, alla sua prestazione, alla sua funzione d'uso, anche una relazione affidabile, una integrità? Così la tua azione ha prodotto, oltre a un risultato visibile, una pluralità di effetti secondari che, nel tempo, costituiranno un patrimonio: il valore sta qui<sup>16</sup>.

Insomma, se si allarga lo sguardo oltre l'arco del breve periodo, si può dire che le competenze sono in qualche modo esse stesse risultati. La distinzione netta fra il *cosa* e il *come* viene quindi a sfumare, e le competenze si affermano come il reale valore di un'organizzazione nel tempo. Il risultato di lungo periodo dipende dalle competenze messe in atto dal dirigente, da come egli è in grado di *far fare* le cose ai suoi collaboratori.

Quanto detto finora riafferma la posizione centrale della figura del dirigente, posto al crocevia di profondi cambiamenti che interessano non solo il ruolo della pubblica amministrazione ma tutta la società. In un contesto caratterizzato da una nuova cultura organizzativa, da un nuovo ruolo manageriale, da nuovi strumenti e sistemi gestionali, al dirigente non sono più richieste solo le tradizionali competenze di tipo amministrativo: è necessario che egli dimostri anche competenze gestionali e negoziali. A tal fine occorre formare "una dirigenza che sviluppi nuove competenze strategiche, orientate non più solamente all'interno dell'amministrazione (procedure e gestione), ma anche all'esterno per cogliere e gestire le esigenze di contesto e le complesse interazioni di sistema, al fine di creare, tramite le attività pubbliche, valore aggiunto complessivo per i cittadini e le imprese. Si tratta di valorizzare il ruolo della dirigenza pubblica, al di là della dimensione attuativa della gestione, per proiettarlo anche nella direzione più complessa della pianificazione strategica alla quale è chiamato a contribuire<sup>17</sup>.

Per questo tutte le amministrazioni pubbliche hanno da tempo avviato percorsi di formazione manageriale, destinati a far prendere coscienza ai dirigenti del proprio ruolo di gestori del cambiamento, di personaggi ai quali è legato il successo (o il fallimento) dei progetti più innovativi.

Il dirigente, insomma, ha oggi l'opportunità di trasformarsi in protagonista del processo di riforma, processo che, pur avendo già raggiunto risultati notevoli, non può certo dirsi concluso (anzi, lo abbiamo sottolineato in precedenza, probabilmente è destinato a non avere conclusione).

Come già rilevato, il dirigente pubblico viene oggi sempre più frequentemente designato, nel linguaggio corrente, con il termine *manager*, mutuato dal mondo aziendale; è auspicabile che, al di là dell'aspetto formale, anche questo sia un sintomo dell'affermarsi di una nuova e diversa mentalità.

16. U. Capucci, *La generazione di valore nella società della conoscenza*, in "For, Rivista per la formazione", Angeli, n. 62, gennaio-marzo 2005.

17. Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento della Funzione Pubblica: *Proposte per il cambiamento*, op. cit.

## 1.7 Conclusioni

Volendo riassumere quanto detto finora, possiamo concludere che i profondi cambiamenti che hanno caratterizzato negli ultimi anni lo scenario economico e sociale hanno definitivamente spiazzato il tradizionale modello di pubblica amministrazione. Sono nati nuovi bisogni, sia a livello di sistema sia per le singole categorie di cittadini, che hanno costretto le amministrazioni a modificare profondamente le proprie modalità di funzionamento e quelle di approccio al cittadino. La scala delle priorità è stata ribaltata. È venuto meno, finalmente, un modo di operare caratterizzato dal mero rispetto delle procedure, impeccabile solo dal punto di vista formale. Si sono fatti strada e si sono affermati concetti nuovi, quali l'orientamento al risultato, la responsabilizzazione sugli obiettivi, la pianificazione, il controllo di gestione, l'attenzione alla qualità.

Ora, per consolidare questo nuovo approccio, diventa fondamentale il ruolo dei dirigenti pubblici, che sono i veri protagonisti del percorso che porterà le amministrazioni a essere sempre più orientate alla qualità. A loro viene richiesto non solo di essere ottimi professionisti e di contribuire alla formulazione e alla valutazione delle politiche pubbliche, ma anche di guidare, motivare e valorizzare i propri collaboratori. Alla dirigenza pubblica il nuovo contesto richiede anche di promuovere il benessere organizzativo, di possedere insomma quell'insieme di caratteristiche che spesso distinguono il *buon leader* da quello mediocre. Al di là della capacità e dei saperi necessari, sono richieste alcune qualità fondamentali: i valori propri del servizio pubblico, il riconoscersi nei principi dell'interesse generale, la condivisione dell'etica pubblica. Per le persone che operano nelle amministrazioni è una sfida importante che ha già fatto emergere alcune tendenze di cambiamento organizzativo che determinano notevoli impatti sul versante del lavoro, dei fabbisogni di figure professionali e delle politiche di gestione e sviluppo delle risorse umane (...) Queste sfide richiedono specifiche competenze, spesso non ancora presenti in modo diffuso nelle organizzazioni pubbliche.

Dunque l'aspetto manageriale, la capacità di governare un sistema complesso di risorse e di relazioni, sembra non essere ancora patrimonio comune e su questo occorre ulteriormente investire. Perché il ruolo dei capi è centrale nella guida di questo mutamento in atto, non solo in una chiave di miglioramento organizzativo, ma anche per aiutare le persone che operano nei servizi pubblici a far crescere le proprie capacità, a essere motivate e a sviluppare la consapevolezza della centralità del loro ruolo, in modo da recuperare la rilevanza della loro missione, da coglierne i valori e ricostruire il senso profondo del proprio lavoro.

Non a caso, nella maggior parte dei paesi sviluppati, la pubblica amministrazione si sta orientando verso una maggiore delega ai manager, per consentire loro una maggiore flessibilità e libertà. Le capacità individuali dei capi vengono utilizzate per *diffondere* il

miglioramento: le indicazioni più interessanti provengono da quei paesi che promuovono una riflessione che vede la leadership non esclusivamente in funzione del suo ruolo nel miglioramento delle prestazioni, ma anche per lo sviluppo dell'innovazione e del capitale umano<sup>18</sup>.

In questa direzione, appare opportuno ragionare sui possibili modelli di analisi e sviluppo delle competenze. Questo volume intende appunto indicare, anche attraverso le esperienze di organizzazioni che hanno fino a oggi sperimentato in concreto l'applicazione di questo approccio, alcuni possibili percorsi per lo sviluppo e il miglioramento delle competenze organizzative dei manager pubblici, fornire dei modelli interpretativi e ragionare sul valore delle competenze in rapporto con la performance di un'organizzazione.

18. Queste considerazioni sono riprese dalla presentazione (disponibile sul sito [www.cantieripa.it](http://www.cantieripa.it)) del convegno *Leader si nasce? Le competenze organizzative dei dirigenti pubblici alla prova del cambiamento*, tenutosi l'11 maggio 2005 nell'ambito del Forum della Pubblica Amministrazione – “Giornata degli Innovatori” – V incontro nazionale dei direttori del personale.

## 2. L'approccio per competenze nelle organizzazioni complesse

### 2.1 Le origini dell'approccio per competenze

La rilevanza del rapporto tra ambiente ed organizzazione è da sempre stata al centro dell'attenzione degli studi organizzativi. In particolare, la *contingency theory*, che nasce all'inizio degli anni '60 e rappresenta per molti anni, nella diversità dei contributi che sono stati sviluppati, la teoria organizzativa più diffusa, arriva nella sua interpretazione *forte*, strettamente legata alla metafora biologica e all'apertura dei sistemi, a considerare come fattore contingente rilevante solo l'ambiente. Gli altri fattori contingenti identificati come centrali in alcuni contributi teorici ricondotti al filone delle teorie contingenti vengono, infatti, considerati come un riflesso dell'ambiente stesso. Così, la dimensione aziendale e la strategia sono interpretate come espressione dell'ampiezza e della diversità dei mercati di riferimento.

E anche nei contributi teorici più recenti la dimensione dell'ambiente rimane un elemento fondamentale nella comprensione delle dinamiche organizzative, seppure con una relazione di tipo non deterministico e asimmetrico: una relazione nella quale le dinamiche sono più complesse e meno lineari. In questo approccio, definito evolutivo, l'organizzazione viene, infatti, inserita in un contesto sociale, istituzionale e politico più ampio che include l'insieme di regole, convenzioni e sistemi di sanzione storicamente definiti, che sono alla base delle relazioni tra attori. In questo modello, l'organizzazione viene considerata come un'istituzione coinvolta in processi di trasformazione in rapporto ai cambiamenti delle tecnologie e dei mercati, oltre che delle condizioni sociali e politiche specifiche.

In condizioni di ambiente competitivo stabile, prevedibile e governabile il sistema organizzativo più efficace ed efficiente si presenta ben caratterizzato. La divisione dei compiti può essere molto precisa, la formalizzazione particolarmente sviluppata, le relazioni principalmente verticali (capo/subordinato) e il controllo affidato a una struttura gerarchica. In questo tipo di organizzazione, definita come *modello meccanico*, il comportamento atteso dagli operatori aziendali è di esecuzione conforme, in quanto il risultato positivo è dato dalla pura e semplice applicazione di regole prescrittive e rigide.

E la pubblica amministrazione ha rappresentato da sempre l'esempio più significativo di modello organizzativo di tipo meccanico, in cui si ritrovano tutte le caratteristiche della forma burocratica<sup>1</sup>:

- una divisione del lavoro disciplinata in modo generale mediante regole;
- una gerarchia degli uffici, vale a dire la creazione di una catena di sovra-ordinazione e di subordinazione rigidamente costituita e regolata, che definisce gli ambiti di dipendenza e di controllo;
- un sistema di regole generali per governare le decisioni e le azioni specifiche;
- l'impersonalità nelle relazioni esterne e interne, che evita l'interferenza della soggettività nell'assolvimento razionale dei doveri d'ufficio;
- il ricorso a persone dotate della qualificazione richiesta regolata in modo generale.

Alcune delle caratteristiche distintive di questa soluzione organizzativa sono state utilizzate per spiegarne la superiorità tecnica rispetto alle possibili soluzioni alternative. Ad esempio, la gerarchia e la precisa definizione dei diritti e dei doveri di ciascun ufficio, esplicitando chiaramente gli ambiti di competenza e i canali di comunicazione, permettono una maggiore rapidità di risposta. Inoltre, la formalizzazione consente maggiore precisione, uniformità e prevedibilità dei comportamenti organizzativi. Ancora, la divisione del lavoro e le modalità seguite nella preposizione alle diverse posizioni permettono di beneficiare delle economie di specializzazione e favoriscono la crescita in senso specialistico dei dipendenti.

Condizioni ambientali differenti richiedono, però, un diverso modo di funzionare da parte dell'organizzazione. Ecco che, quindi, un sistema organizzativo di tipo meccanico diventa inadeguato in condizioni ambientali mutevoli e in presenza di rapide trasformazioni.

In un contesto competitivo caratterizzato da intensificazione delle pressioni concorrenziali, dalla necessità di dinamismo e tempestività, dall'enfasi sulla qualità e differenziazione dei prodotti/servizi, vengono a complicarsi le strutture, le responsabilità, le mansioni e soprattutto le strategie aziendali. Queste tensioni si traducono nella necessità per la struttura organizzativa di essere più flessibile, e quindi meno formalizzata, di realizzare un certo grado di decentramento e sviluppare la comunicazione e il controllo per linee orizzontali (si parla in questo caso di sistema organico). Le implicazioni per il vertice strategico dell'organizzazione sono relative alla necessità di effettuare un'accurata analisi delle caratteristiche dell'ambiente in cui l'organizzazione opera, non solo con riferimento a una situazione data, quanto soprattutto a una situazione futura, secondo un approccio di tipo *organico*.

In queste condizioni risulta gravoso arrivare a definire rigidamente i contenuti delle diverse posizioni e si assiste contestualmente a una crescente difficoltà nel controllare attraverso la struttura gerarchica gli eventi organizzativi e le prestazioni, a causa della riduzione della prescrittività dei compiti. In particolare, diventa difficile la formulazione di *job description* e di mansionari rigidi.

1. Si veda M. Weber, *Economia e società*, Edizioni di comunità, Milano, 1980.



La tabella 2.1 propone un rapido confronto tra i differenti elementi che caratterizzano i due approcci all'organizzazione: da una parte il sistema meccanico (utile in contesti stabili), dall'altra quello organico (necessario in contesti dinamici).

<b>Tabella 2.1 Le caratteristiche del sistema meccanico e del sistema organico</b>		
	<b>Sistema meccanico</b>	<b>Sistema organico</b>
<b>Divisione del lavoro micro</b>	Alta	Bassa
<b>Divisione del lavoro macro</b>	<i>Input</i>	<i>Output</i>
<b>Coordinamento</b>	Gerarchia	Mutuo aggiustamento
<b>Formalizzazione</b>	Alta	Bassa
<b>Responsabilità</b>	Particolari	Globali
<b>Accentramento</b>	Alto	Basso
<b>Stile di direzione</b>	Autoritario	Partecipativo
<b>Controllo</b>	Gerarchico	Obiettivi condivisi
<b>Comunicazioni</b>	Verticali – Ordini	Orizzontali – Informazioni e consigli
<b>Base della gerarchia</b>	Posizione	Competenze e informazioni
<b>Cultura organizzativa</b>	Obbedienza e lealtà	Obiettivi aziendali e sviluppo

*Fonte Isotta, 2003*

La nascita di un vero e proprio movimento delle competenze affonda le sue radici negli studi e nelle ricerche condotte proprio a partire dagli anni '60 e '70 del secolo scorso, specialmente nella psicologia organizzativa americana. Lo sviluppo del metodo delle competenze trova, infatti, giustificazione nell'evoluzione dei contesti organizzativi, nelle esigenze di flessibilità, rapidità, qualità e innovazione che stanno oggi caratterizzando sempre più non solo le imprese private, ma anche le organizzazioni della pubblica amministrazione.

I tradizionali sistemi di gestione delle risorse umane sono centrati sull'analisi dei ruoli e delle posizioni organizzative. Essi presentano caratteri di obsolescenza nel momento in cui il continuo cambiamento del contesto e del campo dell'azione organizzativa porta a una progressiva destrutturazione delle posizioni di lavoro (*job*). Per fare fronte a tale mutevolezza si reputano necessari sistemi di gestione delle risorse umane caratterizzati da un orientamento relazionale soggettivo: ciò comporta per le organizzazioni una sempre minore importanza di ciò che un soggetto deve fare in termini di attività all'interno della posizione

di lavoro e una sempre maggiore importanza di ciò che egli sa fare sulla base delle sue caratteristiche individuali, e di come lo fa. L'attenzione va spostata sulle capacità di risposta dei soggetti e sulle modalità con cui essi realizzano il *problem solving*. Non essendo possibile standardizzare le attività e i compiti diventa necessario standardizzare le capacità.

I modelli *competence based* non rappresentano in questo senso una discontinuità rispetto a quelli basati sulle posizioni di lavoro, ma ne rappresentano il completamento.

## 2.2 Le specificità nell'ambito pubblico

Resta quindi da valutare quali sono i cambiamenti ambientali che hanno investito la pubblica amministrazione e in che modo questi si siano tradotti in una tensione verso un processo di trasformazione che ha investito, e ancora oggi investe, gli assetti organizzativi e il lavoro pubblico, e che ci porta in questo contesto a parlare di competenze.

Come illustrato nel primo capitolo, la svolta può essere ricondotta agli anni novanta ed alla riforma avviata dalla Legge n. 421/1992. Alla base di tutto la volontà di trasformare la pubblica amministrazione, mettendo al centro della sua azione il servizio ai cittadini unitamente alla razionalizzazione nell'impiego delle risorse pubbliche.

Si cominciano a utilizzare termini come efficienza, risultati e obiettivi, servizio e qualità, e unitamente a questi entrano dalla porta concetti fondamentali come quelli di programmazione, valutazione e controllo strategico. L'impianto normativo investe, ed in alcuni casi travolge, le strutture, le funzioni, i procedimenti ed il personale delle amministrazioni pubbliche. Autonomia e responsabilità diventano la pietra angolare su cui viene costruito il nuovo paradigma della pubblica amministrazione e attorno alla quale viene ridisegnato il ruolo del dirigente.

Qual è il risultato di questo processo di trasformazione della pubblica amministrazione rispetto all'organizzazione del lavoro? La destrutturazione della logica del lavorare per adempimenti per sviluppare e diffondere comportamenti organizzativi virtuosi orientati al risultato e alla soddisfazione dell'utente.

In un contesto organizzativo non più caratterizzato da atti normativi universali e comportamenti standardizzati, allora, la passiva *recitazione* del ruolo/mansione, alla maniera di Monsù Travet, l'impiegato protagonista della commedia di Bersezio, citato nel primo capitolo, cede il passo all'interpretazione del ruolo, all'autonoma capacità di generare soluzioni, coniugando la consapevolezza e il desiderio di riconoscimento professionale con la qualità dei risultati aziendali.

In particolare, si assiste:

- alla ridefinizione dei ruoli organizzativi caratterizzati da maggiore autonomia in un contesto normativo e ambientale meno prescrittivo, più dinamico e orientato alla soddisfazione dei bisogni dei clienti;
- alla ridefinizione del ruolo del *top* e del *middle management* che diventano più visibili e direttamente collegati ai valori organizzati-

vi quali l'*empowerment* e la delega, in coerenza con i processi di devoluzione e decentramento;

- alla creazione di nuovi ruoli organizzativi posizionati su processi lavorativi;
- allo sviluppo di sistemi di valutazione delle prestazioni e di incentivazione di comportamenti organizzativi orientati al risultato.

E tutto ciò nell'ambito di uno scenario di mutamento più ampio, in cui si è assistito ad un più generale processo di *decontestualizzazione* del lavoro, nel quale dall'unità di luogo, tempo e azione si è arrivati a:

- virtualizzazione della prestazione, intesa come rilevanza di risultati lavorativi non facilmente misurabili perché prodotti intellettuali;
- delocalizzazione del sapere, che non può considerarsi concentrato in un luogo fisico di natura organizzativa, quanto posseduto da numerosi attori le cui competenze devono essere integrate;
- difficoltà di capitalizzazione del sapere, che rende critica l'impostazione del funzionamento dell'organizzazione sull'esperienza passata e che richiede un continuo investimento in nuove competenze;
- disallineamento tra incremento della produzione di beni/servizi e lavoro, dovuto fundamentalmente al ruolo della tecnologia.

Siamo allora davvero vicini alla *fine del lavoro pubblico*? Ciò dipenderà dalla capacità di superare definitivamente le rigidità persistenti della realtà pubblica, quali l'inesistenza del rischio e della responsabilità d'impresa, la specificità dei detentori dei processi decisionali, l'approccio ideologico alle sinergie pubblico-privato, l'*anelasticità* dei processi di acquisizione e utilizzo del fattore lavoro, la predeterminazione dei trattamenti retributivi.

Di certo rimangono le tensioni che gli interventi normativi hanno determinato sul modello di pubblica amministrazione preesistente, che si riflettono non solo sulle diverse finalità attribuite dalla riforma all'azione amministrativa, ma su un insieme di fattori su cui è necessario fare leva per operationalizzare il processo di cambiamento.

È possibile cogliere questa logica processuale del cambiamento, se si considera un approccio multidimensionale ed integrato del fenomeno organizzativo. Il modello a cui ci si riferisce prende spunto dalla proposta di Normann relativa alla gestione strategica dei servizi<sup>2</sup> e dagli adattamenti a tale modello proposti da Costa<sup>3</sup>. Esso si configura come uno strumento utile per interpretare il processo di raggiungimento degli obiettivi di una organizzazione. La sua struttura è caratterizzata da cinque macro variabili: finalità, attori e processi, organizzazione e strumenti, misura delle prestazioni e contesto.

Vediamo qui di seguito come queste variabili siano legate tra loro, e scopriamo che saper interpretare la stretta relazione che esiste tra gli obiettivi di un sistema e i riferimenti normativi ci permette di cogliere le strategie dell'azione amministrativa e i confini che delimitano le possibilità di realizzare diverse tipologie di beni e servizi e, al tempo stesso, giustificare le scelte compiute.

Quindi la **finalità** definisce la *mission* del servizio offerto e le motivazioni che stanno alla base dell'utilizzazione e dell'utilità delle risorse pubbliche, mentre i riferimenti normativi illustrano il pro-

2. R. Normann, *La gestione strategica dei servizi*, Etas Libri, Milano, 1990.

3. G. Costa, *Economia e direzione delle risorse umane*, Utet Libreria, Torino, 1997.

gramma e le normative che circoscrivono a livello legislativo l'ambito di intervento di ciascuna realtà considerata.

Il **sistema organizzativo** deve essere pensato e progettato in considerazione della definizione del mercato al quale il sistema si rivolge e dei principali **processi operativi** attraverso i quali si tenta di raggiungere il target dei destinatari del servizio pubblico. La configurazione del sistema deve, quindi, prendere in considerazione **l'insieme degli attori coinvolti** direttamente e indirettamente (*stakeholder* esterni e interni). Soggetto politico, cittadini e personale della pubblica amministrazione sono tutti portatori di interesse di ogni specifica e diversa amministrazione pubblica.

Gli strumenti operativi e le strutture attraverso le quali il servizio viene erogato permettono di rendere note le procedure formali e le modalità attuative del processo che consente di erogare e di usufruire del prodotto dell'azione amministrativa. Si tratta di un aspetto di fondamentale importanza, in quanto le eventuali incoerenze interne nell'organizzazione del sistema e nelle procedure operative che ne regolano il funzionamento influiscono sull'efficacia e sull'efficienza dei processi di produzione ed erogazione del servizio pubblico.

La **performance** fa riferimento alla definizione degli indicatori attraverso i quali è possibile misurare se il sistema è in grado o meno di raggiungere l'obiettivo per il quale è stato creato. È possibile avvalersi di uno specifico sistema per la misurazione delle prestazioni individuali e organizzative.

Il **contesto** è rappresentato dal quadro economico e istituzionale entro il quale il modello si inserisce e consente di collocare su uno sfondo ben preciso le scelte degli attori organizzativi.

Tale prospettiva sistemica consente di cogliere la complessità di un processo di cambiamento o meglio di trasformazione che per realizzarsi deve permeare la realtà organizzativa, il suo modo di essere e il suo modo di operare. Il processo di trasformazione si realizza pienamente solo se arriva a coinvolgere tutte le variabili coinvolte nel processo di raggiungimento degli obiettivi di una organizzazione.

È in tale prospettiva, ed alla luce di questa fase di profonda trasformazione del lavoro pubblico, che la valorizzazione delle risorse umane contribuisce a migliorare la capacità di presidiare efficacemente attività e servizi e che diventa utile, o forse indispensabile, cominciare a ragionare con una logica per competenze, modificando le strutture e gli strumenti operativi e introducendo nuovi sistemi di valutazione del lavoro.

### **2.3 Prestazioni e competenze**

Uno degli slogan più diffusi per richiamare il nuovo modo di concepire l'attività della pubblica amministrazione è *dall'adempimento al risultato*. Si potrebbe aprire un'ampia parentesi su cosa si possa e si debba intendere per risultato di una pubblica amministrazione, ma risulta più conveniente in questa sede assumere come riferimento generale la regolarità e la legittimità dell'azione dei pubblici poteri

unitamente alla necessità di assicurare l'efficienza e l'efficacia nell'attuazione delle rispettive politiche.

Il modello di Norman, indicato in precedenza, pone in evidenza le relazioni esistenti tra contesto, finalità, attori, strutture, performance e sue misurazioni, evidenziando delle relazioni complesse e reciproche tra il complesso di elementi. Non a caso le modificazioni delle finalità della pubblica amministrazione introdotte dalla riforma sono state proposte congiuntamente (non tanto in termini temporali quanto piuttosto logici) alla definizione di strumenti di valutazione e controllo adeguati: il D.Lgs. n. 286/1999 impone la dotazione di sistemi di controllo di gestione, di sistemi di valutazione della dirigenza e di sistemi di valutazione e controllo strategico.

Se si sposta, però, il ragionamento dalla dimensione organizzativa a quella individuale, dovremmo immaginare che la valutazione della performance di una posizione di lavoro dovrebbe essere fondata sull'osservazione degli obiettivi aziendali conseguiti, o sull'appropriatezza con cui vengono attuati processi e procedure.

In particolare, può essere definita come performance efficace di una posizione di lavoro "il raggiungimento di specifici risultati richiesti dal *job* attraverso specifiche azioni mantenendo o creando coerenza con il collettivo, le procedure, e le condizioni dell'ambiente organizzativo"<sup>4</sup>. Tali risultati devono contribuire alla realizzazione dell'*output* organizzativo.

Il presupposto alla base di questa assunzione è che le specifiche azioni causano o contribuiscono a produrre specifici risultati: risultati prodotti da eventi casuali non possono essere considerati come rilevanti nel definire la performance efficace di un *job*.

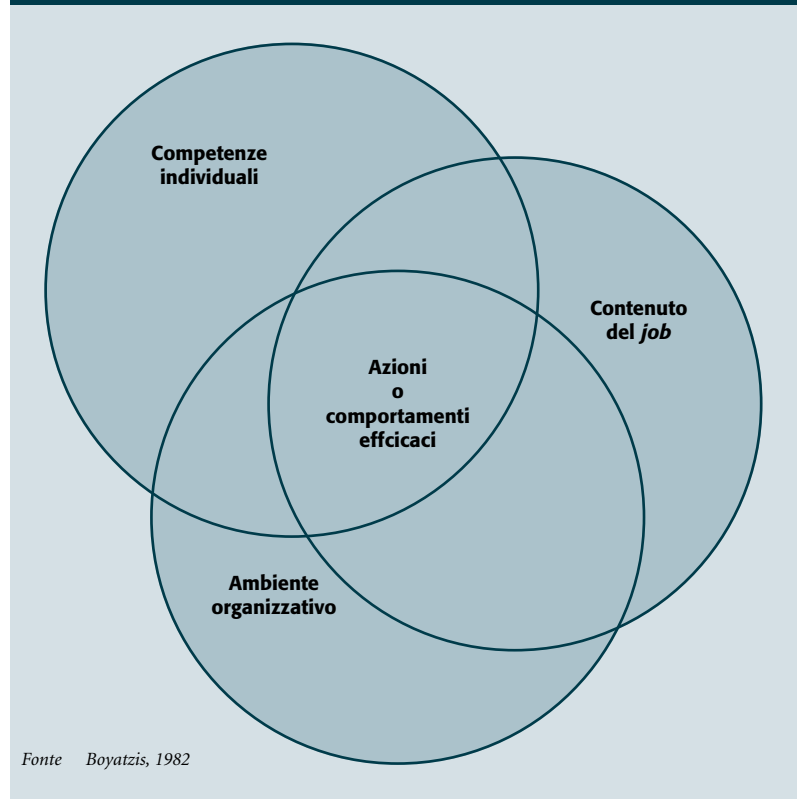
Il primo elemento rilevante che deve essere considerato, allora, è il contenuto del *job*, inteso in termini di funzioni e di compiti richiesti. Inoltre, per poter produrre quanto l'organizzazione si attende, ciascun individuo deve mettere in atto specifiche azioni, facendo ricorso alle proprie risorse interiori. Queste caratteristiche o abilità appartenenti al soggetto possono essere chiamate competenze. È, quindi, necessario considerare come tutto questo avvenga in un determinato contesto organizzativo. Ogni organizzazione è dotata di politiche e di procedure proprie, che si riflettono sulle strutture e sugli strumenti operativi interni. Inoltre, ogni organizzazione è inserita in un ambiente esterno con cui interagisce più o meno attivamente.

Tutti questi fattori (figura 2.1) influenzano i risultati che sono attesi da una posizione di lavoro e, quindi, incidono sulla determinazione delle azioni che devono essere realizzate per il loro raggiungimento. Una performance efficace è quindi il prodotto della combinazione di tre elementi: il contenuto del *job*, le competenze individuali e l'ambiente organizzativo. Per produrre una performance efficace è necessario che questi tre elementi siano compatibili. Se la compatibilità caratterizza due soli elementi, è comunque possibile realizzare una performance efficace, sebbene si riducano le probabilità che un tale livello di performance si mantenga costante nel tempo. In parti-

4. R. Boyatzis, *The competent manager. A model for effective performance*, Wiley Interscience, New York, 1982. Cfr. più avanti per la definizione di *job*.

colare, se vi è la mancanza o l'inadeguatezza delle competenze personali, una performance efficace può essere solo il risultato di effetti residuali delle prestazioni di chi precedentemente occupava il *job*.

**Figura 2.1** Un modello di *effective job performance*



### **I contenuti del *job***

Un *job*, o posizione di lavoro, può essere definito come l'insieme delle responsabilità, delle funzioni e dei compiti che l'azienda si attende che vengano assunte dalla persona che occupa un determinato ruolo organizzativo. Si può, quindi, riassumere come l'insieme delle richieste funzionali: esso cioè definisce *cosa* l'organizzazione si attende che una persona faccia nello svolgimento del proprio lavoro.

Un *job* può essere definito anche attraverso dei titoli, che però sono spesso collegati al prestigio personale della persona che lo occupa, piuttosto che ai requisiti funzionali che esso implica. In questo senso, la parola manageriale, attribuita a una posizione di lavoro, non necessariamente significa che chi occupa tale posizione sia un manager. Può definirsi manager una persona che con il proprio *job* "contribuisce al raggiungimento degli obiettivi dell'organizzazione attraverso la pianificazione, il coordinamento, la supervisione e la capacità di *decision making* relativamente agli investimenti e alla gestione delle risorse umane"<sup>5</sup>.

5. R. Boyatzis, *The competent manager*, op. cit.

I contenuti del *job* di un manager possono essere correttamente definiti in termini di funzioni richieste. In generale, facendo riferimento alla letteratura, si possono individuare cinque elementi base della funzione direzionale: programmare, organizzare, comandare, coordinare e controllare. In ciascuna organizzazione tale domanda viene poi ad assumere delle connotazioni specifiche, che riflettono il contesto aziendale e gli obiettivi strategici, focalizzandosi, ad esempio, sugli aspetti qualitativi del prodotto/servizio realizzato.

E in ambito pubblico? Quali aspetti caratterizzano e qualificano il ruolo di un dirigente? Il dibattito in letteratura è stato particolarmente vivace rispetto alla possibilità di prefigurare un pieno parallelismo tra privato e pubblico suggerendo, piuttosto, l'esigenza di approfondire i criteri di distinzione tra questi due *universi* organizzativi e ponendo in discussione l'effettiva genericità del management.

Una recente indagine condotta su manager pubblici della Regione Veneto<sup>6</sup>, finalizzata allo studio delle competenze individuali possedute da un campione di dirigenti regionali, ha consentito di studiare una serie numerosa di episodi lavorativi critici (*incident*), che i manager intervistati hanno ricostruito, in quanto da loro stessi identificati come situazioni professionali specifiche, vissute recentemente, nelle quali hanno dimostrato di operare efficacemente nella risoluzione di un problema, nella identificazione di un'opportunità o nella gestione di una situazione complessa.

In particolare, gli *incident* (per una definizione approfondita del concetto di *incident* si rimanda al capitolo 3) così raccolti sono stati ricondotti, a seguito di un'analisi tematica, a tre diversi ambiti di azione, che sembrano, quindi, caratterizzare in misura prevalente l'attività dei manager pubblici oggetto della specifica indagine.

Innanzitutto, è emerso come ambito rilevante per criticità, ma anche in termini di impegno temporale, la produzione di documenti di natura tecnico-normativa che i soggetti sono chiamati a sviluppare in applicazione di norme nazionali o europee, oppure su specifica richiesta dell'apparato politico regionale. In questo tipo di situazioni lavorative è stato rilevato come l'efficacia dell'azione manageriale implichi l'attivazione di comportamenti organizzativi complessi e articolati, finalizzati alla comprensione del contesto normativo, sociale ed organizzativo di riferimento, ed alla gestione dell'ambiente relazionale, che spesso richiede un approccio di tipo indiretto e mediato, nonché un'attenzione costante alle azioni da intraprendere e alle risorse da attivare. Gli episodi riconducibili a tale tipologia sono numerosi, ad esempio:

- la produzione dei piani di spesa in attuazione delle rispettive delibere della giunta regionale;
- la predisposizione di documentazione relativa all'allocazione delle risorse, su indicazione dell'assessorato di riferimento;
- la definizione di progetti obiettivi e azioni programmate;
- la stesura di protocolli d'intesa con le parti sociali;
- l'elaborazione delle graduatorie dei concorsi.

6. F. Chiara, F. Gerli, A. Vecchiato, *Manager pubblici e performance eccellenti*, in F. Panozzo (a cura di), *Pubblica Amministrazione e competitività territoriale*, Franco Angeli, Milano, 2005.

Una seconda tipologia di *incident* si riferisce a situazioni in cui i manager si trovano a interagire direttamente con altri soggetti, interni o esterni all'organizzazione, per la risoluzione di specifici problemi. Qui sono state messe in evidenza le capacità di gestire il rapporto con gli altri, tanto in condizioni paritarie che di responsabilità gerarchica. A tal proposito, diverse sono le situazioni raccolte, ad esempio:

- richieste da parte del personale di un ente minore di interpretazioni della normativa;
- interventi per gestire soluzioni conflittuali tra i propri collaboratori;
- confronti con i rappresentanti delle organizzazioni sindacali;
- risoluzioni di contrasti con i rappresentanti del potere politico di riferimento.

Infine, un'ultima parte rilevante degli *incident* che sono stati raccolti è riconducibile a compiti di programmazione e gestione di specifiche attività nell'ambito professionale di afferenza del dirigente.

Per esempio, alcune situazioni rilevate riguardavano:

- l'organizzazione di un convegno;
- la creazione di un sito internet per la discussione, tramite forum interattivi, della documentazione prodotta;
- la realizzazione di una pubblicazione;
- la gestione di un gruppo di progetto.

In tali episodi risultano correlate all'efficacia lavorativa le capacità di organizzare correttamente le risorse materiali e umane a disposizione, spesso in condizioni di contesto in cui tali risorse risultano limitate e in cui notevole rilevanza assumono il fattore tempo e le scadenze imposte dall'esterno.

Possiamo prefigurare, in particolare, estendendo i risultati di questa specifica ricerca al management pubblico in generale, un ruolo di dirigente che viene ad assumere alcune peculiarità del manager privato, quali l'assunzione di decisioni in condizioni d'incertezza, la titolarità di un budget per la gestione delle risorse umane e strumentali, la declinazione della strategia in programmi d'azione, unitamente a una serie di specificità proprie del contesto pubblico, quali il rispetto del vincolo normativo, la gestione del rapporto con il potere politico di riferimento e la gestione dei rapporti inter-amministrativi ed intra-amministrativi.

Una figura, quindi, che appare piuttosto complessa in cui vengono a convivere intimamente una dimensione tecnica, storicamente legata alla figura del dirigente pubblico, ed una dimensione gestionale fortemente rinvigorita dagli indirizzi e dai dettami della riforma. Sembra quasi di trovarsi in presenza di una sorta di Giano bifronte, in cui si combinano aspetti legati alla elevata professionalità ed aspetti di tipo manageriale, in una combinazione che, di volta in volta, può configurare il prevalere di un volto sull'altro.



## L'ambiente organizzativo

“Ogni organizzazione crea ed esiste in un ambiente”<sup>7</sup>. L'ambiente culturale ed organizzativo contribuisce notevolmente a determinare il *come* una persona deve rispondere ai contenuti del *job*, e concorre, quindi, a definire la performance efficace. In particolare, esso influenza il comportamento dei membri dell'organizzazione comunicando quali comportamenti sono opportuni ed accettabili e quali, invece, non lo sono. In tal modo, alcune competenze individuali vengono richieste e stimolate dall'ambiente organizzativo, mentre altre devono essere *sacrificate* per non incorrere in comportamenti contrari a quanto l'organizzazione si attende.

Inoltre, l'ambiente organizzativo rappresenta l'interfaccia tra l'azienda e l'ambiente generale, inteso come l'insieme dei fenomeni che sono potenzialmente e più o meno direttamente rilevanti per l'impresa stessa. Gli stimoli dell'ambiente generale vengono, quindi, tradotti e trasmessi dall'ambiente organizzativo ai membri interni all'organizzazione.

In particolare, è l'ambiente transazionale, cioè l'insieme dei soggetti e delle istituzioni con i quali l'impresa realizza uno scambio di risorse<sup>8</sup>, che influenza direttamente strategia, organizzazione e cultura dell'impresa stessa.

Tre sono gli elementi che determinano l'incidenza dell'ambiente organizzativo sull'efficacia della performance:

- la coerenza dell'ambiente interno con la missione aziendale;
- la comprensione degli aspetti dell'ambiente organizzativo da parte dei membri dell'organizzazione;
- l'esplicitazione, o meno, degli aspetti dell'ambiente organizzativo.

Diventa, dunque, importante considerare due aspetti fondamentali per interpretare l'impatto della riforma sul funzionamento delle pubbliche amministrazioni, sull'organizzazione del lavoro e sulla ridefinizione del ruolo del dirigente pubblico. Da un lato, vi è la necessità di considerare ogni posizione di lavoro non solo come espressione di un disegno organizzativo (in questo caso dovremmo più correttamente dire normativo), ma anche in termini di processo di assunzione di ruolo, e cioè fare riferimento alla trasmissione delle aspettative e alla risposta che a tali aspettative viene data. Si fa esplicitamente riferimento al concetto di “ruolo ricevuto” per sottolineare come vi sia un processo sottostante di interpretazione dei contenuti di ruolo, da parte del soggetto che deve assumerlo, che tiene conto delle aspettative di ruolo inviate dai membri dell'organizzazione e delle personali aspettative. Non è, quindi, sufficiente intervenire formalmente sui contenuti di una posizione di lavoro per assicurarsi una convergenza fra il comportamento di ruolo e una qualche fonte o classe di aspettative.

D'altro canto, va tenuto presente che le modificazioni del ruolo della dirigenza della pubblica amministrazione possono trovare resistenza non solo nelle persone che rivestono attualmente questa posizione, ma anche nell'ambito dell'ambiente organizzativo in cui esse si trovano ad operare, con rilevanti conseguenze sulle performance individuali e organizzativa.

7. R. Boyatzis, *The competent manager*, op. cit.

8. L'ambiente transazionale è “un dominio all'interno del quale si collocano individui ed istituti con i quali l'impresa realizza gli scambi di risorse necessari alla sua sopravvivenza ed al mantenimento di condizioni di economicità” (V. Perrone, *Le strutture organizzative d'impresa*, Egea, Milano, 1990).

9. D. Katz, R. L. Kahn, *The social psychology of organizations*, John Wiley & Sons, Inc., New York, 1966.

Con il termine *immagine interna* si definisce l'insieme delle percezioni complessive che i lavoratori hanno della propria realtà aziendale, sia sul piano razionale e consapevole (frutto di conoscenze e informazioni), sia su quello emotivo, profondo e inconscio (sentimenti, evocazioni, miti). Questo insieme di esperienze dà origine a quel *visuto* che determina alla base i comportamenti dei dipendenti e si manifesta in tutte le circostanze della vita aziendale. Il primo veicolo di trasmissione della cultura è certamente l'insieme degli atteggiamenti tenuti dal management, ovvero tutti gli elementi del comportamento che i capi possono controllare, valutare, monitorare. Questo è uno dei meccanismi più importanti, poiché è possibile fare attenzione sistematicamente all'atteggiamento tenuto e agli scopi da raggiungere, inviando messaggi efficaci, soprattutto comportandosi in modo coerente.

Quando un'azienda deve affrontare una crisi, le reazioni del management e dei leader portano alla creazione di nuove norme, di valori e di procedure di lavoro e fanno emergere assunti di fondo importanti, che vanno a modificare l'immagine interna dell'organizzazione. Ma nelle situazioni di profonda trasformazione, come quella che hanno affrontato e che ancora oggi stanno affrontando le pubbliche amministrazioni, le organizzazioni devono riuscire a raggiungere un equilibrio tra rigidità, vale a dire conservazione di alcune costanti che permettano di definire la propria specificità, e flessibilità, vale a dire adattamento alla dinamicità del mondo esterno. Il forte rischio è, infatti, quello di un complessivo disorientamento e di perdita di identità da parte della dirigenza in prima battuta e conseguentemente da parte di tutto il personale.

### **Le competenze individuali**

Le competenze individuali rappresentano, infine, il terzo componente del presente modello di *job effective performance* e ad esse è dedicato un ampio approfondimento nel corso dei successivi capitoli.

Sinteticamente esse definiscono *cosa una persona è in grado di fare e perché* agisce in determinati modi. In uno degli approcci per competenze più diffusi nell'ambito della gestione delle risorse umane, per competenza si definisce "una caratteristica intrinseca di un individuo e causalmente collegata a una performance efficace o superiore nella mansione"<sup>10</sup>.

L'attivazione, e cioè la manifestazione, di una determinata competenza, in una determinata situazione lavorativa, lascia prevedere un comportamento qualificato, a sua volta predittivo di un certo livello di performance. L'azione è, quindi, la manifestazione di una competenza nel contesto dello specifico ruolo e dello specifico ambiente organizzativo.

Come immaginare, allora, il profilo di competenze di un manager pubblico sulla base delle condizioni operative e ambientali fin qui prefigurate?

10. R. Boyatzis, *The competent manager*, op. cit.

## 2.4 Oltre la competenza tecnica

L'identificazione di un modello di competenze dei manager pubblici può assumere, come ipotesi di ricerca, una composizione del portafoglio di competenze configurata in termini di competenze tecniche specifiche della figura professionale, unitamente a competenze di tipo trasversale.

Le competenze tecniche specifiche della figura professionale sono quelle strettamente connesse all'ambito lavorativo di afferenza delle figure interessate ed alle attività da loro svolte, e qualificano tipicamente le competenze *di soglia* per l'inserimento in un'organizzazione, vale a dire quelle competenze necessarie per raggiungere i risultati, ma non sufficienti per realizzare prestazioni eccellenti.

Lo svolgimento dei ruoli manageriali in ambito pubblico implica necessariamente l'esigenza di disporre con buona padronanza di un corpo di conoscenze di carattere tecnico e normativo, inerenti tanto alla regolamentazione del settore pubblico in generale e rispetto agli specifici ambiti d'azione di competenza delle unità organizzative dirette.

Così, se pensiamo alla capacità di sviluppare un piano operativo, definendo obiettivi realistici e identificando i rischi insiti nel corso d'azione, ciò dipenderà certamente dal grado di padronanza di schemi logici e metodologici riconducibili alla programmazione delle attività, ma altrettanto dalla conoscenza del contesto di riferimento generale e organizzativo. Analogamente l'efficacia della leadership del gruppo dipende in parte dalla capacità di affermare la propria credibilità tecnica. Le strategie di persuasività e influenza dipendono spesso dal bagaglio tecnico o dalla reputazione in merito alla competenza tecnica. In una recente attività di ricerca relativa ad alcuni ruoli direzionali nell'ambito delle aziende sanitarie è emersa chiaramente, nelle aspettative dei membri di queste organizzazioni, la necessità di prefigurare per tali posizioni di lavoro una professionalità medica (pur essendo i contenuti di queste posizioni di natura manageriale) in mancanza delle quali la persona non verrebbe riconosciuta nel suo ruolo (*un medico accetta di confrontarsi alla pari solo con un medico*).

Tali conoscenze, inoltre, al fine di permettere il raggiungimento di performance superiori nella mansione, non solo devono essere acquisite, ma richiedono di essere mobilitate, ovvero devono combinarsi con la capacità di applicarle, e di trasferire quelle più appropriate alle diverse situazioni di lavoro.

La già citata ricerca condotta su manager pubblici della Regione Veneto ha fatto emergere due importanti dimensioni relative a questo ambito di indagine:

- la rilevanza dell'acquisizione di nuove conoscenze;
- la tendenza alla diffusione di quanto appreso, in particolare attraverso l'attivazione di meccanismi di condivisione della conoscenza nei confronti dei propri collaboratori.

Tra i tipici comportamenti rivelatori di tale volontà di arricchire il proprio bagaglio di conoscenze, da parte dei manager pubblici, sono stati riconosciuti, nelle specifiche situazioni studiate, la dimostrazione di interesse e curiosità nell'esplorazione di temi diversi, rispetto a quelli di immediata pertinenza; il tenersi aggiornati sull'evoluzione della propria disciplina; la disponibilità a fornire supporto a colleghi e collaboratori, nella risoluzione di problemi tecnici; la partecipazione ad incontri, convegni ed iniziative per insegnare o illustrare le tematiche e le soluzioni tecniche, sviluppate in ambito professionale.

Più in particolare, è stato riscontrato come la padronanza della normativa e la capacità di interpretazione legislativa risultino una condizione quasi essenziale per operare efficacemente nel contesto pubblico, fortemente condizionato dal rispetto del vincolo normativo.

Ognuna delle diverse aree di attività di competenza dei manager comporta, evidentemente, l'esigenza di presidiare determinati ambiti normativi, strettamente e più direttamente connessi con l'oggetto specifico dell'attività. Ciò che è stato rilevato, però, è che non viene richiesto di sviluppare tale conoscenza ad un livello elevato, in ragione del fatto che nei casi in cui questo approfondimento si rendesse necessario, il dirigente fa ricorso alla specializzazione dei collaboratori di livello gerarchico inferiore, in grado di fornire il supporto tecnico richiesto dalla specifica problematica da affrontare.

Invece, la caratteristica distintiva emersa, che è stata codificata con il termine di *agilità normativa*, è l'abilità di individuare spazi interpretativi nella norma per porre in essere le azioni più idonee al raggiungimento degli obiettivi individuali e organizzativi.

Le *competenze trasversali*, invece, non sono declinate per ricoprire un ruolo specifico in ambito organizzativo, quanto piuttosto fanno riferimento ad aspetti gestionali, decisionali, relazionali e di analisi.

Una classificazione entro cui sono state organizzate le competenze trasversali, relative alle caratteristiche individuali correlate a prestazioni efficaci nell'attività manageriale, è quella proposta da Boyatzis (tabella 2.2)<sup>11</sup>.

11. Si veda R. Boyatzis, *The competent manager*, op. cit., R. Boyatzis, D. Kolb, *Assessing Individuality in Learning: The Learning Skill Profile*, in "Educational Psychology", nn. 3 e 4, 1991 e R. Boyatzis, D. Kolb, *From Learning Styles to Learning Skills: The Executive Skill Profile*, in "Journal of Managerial Psychology", n. 5, 1995.

**Tabella 2.2 Il modello di competenze manageriali di Boyatzis**

<b>Competenze di azione e conseguimento</b>	Orientamento all'efficienza Pianificare Iniziativa Attenzione ai dettagli Autocontrollo Flessibilità
<b>Competenze di gestione delle persone</b>	Empatia Persuasione Costruzione di reti relazionali Gestione dei conflitti Autostima Gestione dei gruppi Sviluppo degli altri Comunicazione verbale
<b>Competenze di ragionamento analitico</b>	Uso di concetti Pensiero sistemico Riconoscimento di schemi Costruzione di teorie Utilizzo di tecnologie Analisi quantitativa Obiettività sociale Comunicazione scritta

Un altro modello manageriale generico, estendibile a organizzazioni di tipo e natura diversi, è quello sviluppato dagli Spencer<sup>12</sup> (tabella 2.3), che si fonda sullo studio di un'ampia gamma di figure manageriali di differente livello, funzione e settore di attività.

12. L. M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano, 1993.

**Tabella 2.3 Il modello generico dei dirigenti degli Spencer**

<b>Competenze</b>	Persuasività e influenza Tensione al risultato Lavoro di gruppo e cooperazione Pensiero analitico Spirito d'iniziativa Sviluppo degli altri Fiducia in sé Attitudine al comando Ricerca delle informazioni Leadership del gruppo Pensiero concettuale
<b>Requisiti di base</b>	Consapevolezza organizzativa Costruzione di rapporti Capacità tecnica

Un modello generico di competenze non è necessariamente applicabile a tutti i ruoli dirigenziali indifferentemente. Esso può rappresentare un punto di partenza per sviluppare riflessioni puntuali su specifici ruoli, può essere utilizzato per confrontare ruoli analoghi, o essere utile come termine di paragone con nuovi modelli prodotti. Certamente numerosi studi hanno dimostrato che i migliori manager di ogni tipo e livello presentano un profilo di competenze con elevati gradi di sovrapposizione.

Entrambi i modelli qui proposti evidenziano come il profilo di competenze di un dirigente, e quindi per estensione di un dirigente pubblico, si presenti piuttosto ricco ed articolato. Ci sono aspetti riconducibili alla sfera relazionale, a quella emotiva, realizzativa e cognitiva, che tengono necessariamente conto della complessità di questo ruolo.

D'altronde, come già detto, in un contesto competitivo che investe direttamente anche le amministrazioni pubbliche, e la loro capacità di operare nell'incertezza, indotta sia dalla forte concorrenza che dalla globalizzazione dei mercati, aumentano l'autonomia e la responsabilità richieste agli operatori a tutti i livelli dell'organizzazione. I cambiamenti in atto nelle professionalità sia tecniche che amministrative sono strettamente collegati ai mutamenti in corso nei mercati e negli assetti organizzativi.

In questo scenario composito ed in situazioni così turbolente, per operare professionalmente le competenze richieste sono numerose e diversificate e sempre più afferiscono a conoscenze diverse da quelle che abbiamo finora conosciuto e che si richiamano, invece, ad ambiti

disciplinari in evoluzione, che presuppongono la capacità di muoversi ai confini tra discipline diverse e su saperi talvolta non ancora codificati in discipline. Gli stessi contenuti del lavoro lunghi dall'essere rigidamente classificati e classificabili sono difficilmente definibili attraverso mansionari prestabiliti.

Si attenua, quindi, il riferimento ai contenuti delle posizioni lavorative, che da sempre hanno rappresentato il canovaccio di base della professionalità individuale, per lasciare il posto a competenze flessibili e interdisciplinari che sono supportate da una nuova cultura del servizio e da una continua adattabilità alle situazioni contingenti in cui le regole del gioco non sono sempre scritte e date, ma anzi tendono a cambiare velocemente tanto nella professione come nei rapporti interpersonali.

## 2.5 La prospettiva organizzativa

Il profilarsi di un nuovo scenario della competizione globale e di una nuova economia nella quale la fonte della ricchezza sta nella conoscenza, ha portato oggi ad una rivisitazione del ruolo del capitale umano che, infatti, con le sue competenze ed i comportamenti distintivi in cui esse si traducono, diventa una variabile strategica accanto ai tradizionali *valori fisici* che costituiscono il patrimonio di un'impresa.

Questa evoluzione richiede una visione molto più integrata della relazione fra le strategie e gli obiettivi di un'organizzazione, le competenze distintive d'impresa e le competenze individuali e collettive. Creando un legame più stretto fra le proprie scelte strategiche e le risorse umane, attraverso lo sviluppo di competenze più specifiche e focalizzate, l'organizzazione acquista la capacità di operare con maggiori probabilità di successo.

Il dibattito che si è svolto sul movimento delle competenze è sembrato per anni arroccarsi su approcci metodologicamente contrapposti, in cui le diverse posizioni tendevano a schierarsi o sul fronte delle competenze individuali/psicologiche o sul fronte delle competenze aziendali/razionali. In effetti, la prospettiva psicologica e la prospettiva strategica fanno riferimento a piani ed a livelli organizzativi diversi; la prima si interessa delle condizioni di successo degli individui, la seconda di ciò che determina il successo dell'impresa. Il *modello integrato* di gestione delle competenze, che si inizia a delineare dalla metà degli anni '90, si propone di integrare la dimensione psicologica con la dimensione strategica. Questo diverso atteggiamento ha comportato un cambiamento nell'oggetto di analisi, introducendo le conoscenze tecnico-professionali e gli orientamenti gestionali a fianco delle caratteristiche personali, ed il riferimento al contesto competitivo anziché ai contenuti delle posizioni di lavoro.

In questo scenario (definito spesso come *knowledge economy*) l'investimento nelle competenze diventa un'esigenza vitale ed al tempo

stesso un fattore critico per il mantenimento nel tempo delle condizioni di successo da parte delle aziende. Il sapere collettivo dell'organizzazione è spesso radicato nell'azione, nell'impegno e nel coinvolgimento delle persone che la compongono e deve, quindi, essere esplicitato e poi alimentato e diffuso. Ed i sistemi di gestione delle risorse umane basati sulle competenze sono significativamente legati alla teoria dell'impresa basata sulla conoscenza, in quanto è possibile interpretare gli approcci *competency based* di gestione delle risorse umane come processi di generazione, condivisione e diffusione di conoscenza organizzativa.

Il *linguaggio* delle competenze, qualora utilizzato in modo originale e specifico rispetto alle esigenze di impresa, costituisce una base per il riorientamento delle politiche di gestione e sviluppo delle risorse umane in un'ottica di corretta valorizzazione del capitale umano e di maggiore coerenza con le sfide competitive. Si innesta attraverso le competenze una costruzione dell'organizzazione e dell'esperienza mai definitiva, con la possibilità di aggiungere giorno dopo giorno, attraverso il fare concreto delle persone, uno spaccato nuovo, non prevedibile, forse solo intuibile.

Boam e Sparrow propongono di ragionare sulle competenze valorizzando proprio la dimensione temporale, enfatizzando il fatto che ogni competenza presenta un proprio ciclo di vita<sup>13</sup>. Sulla base di questa riflessione vengono individuate quattro differenti categorie di competenze (figura 2.2):

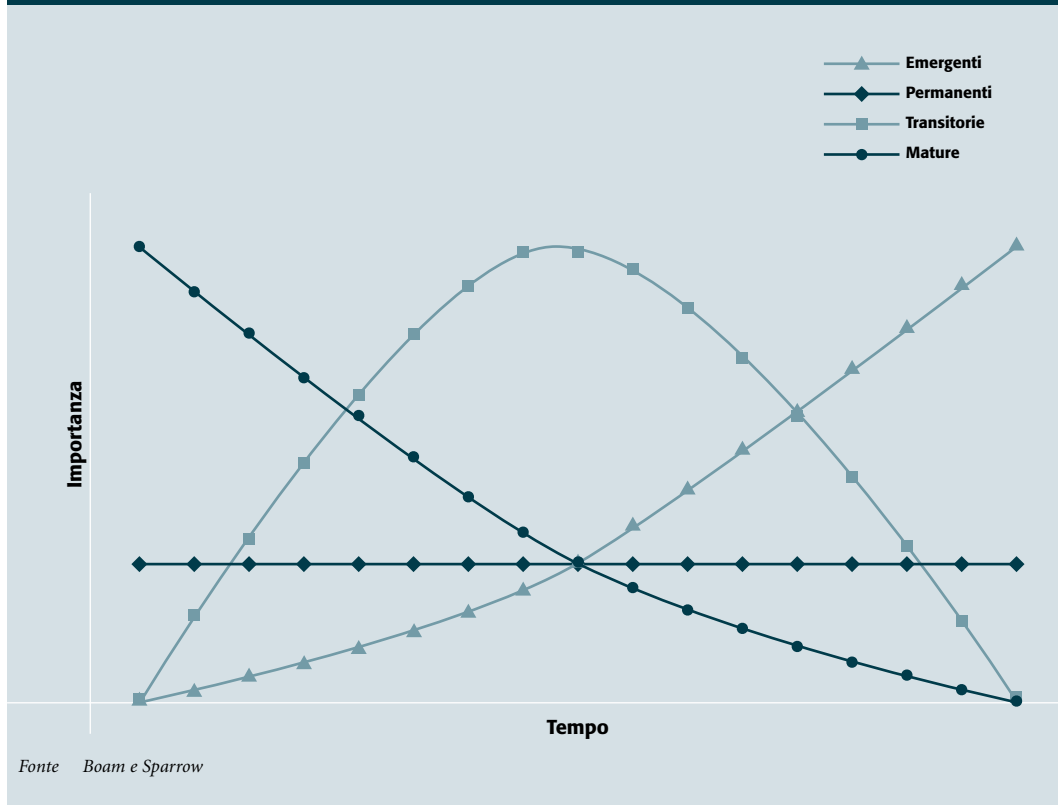
- le competenze emergenti: nel presente non sono particolarmente rilevanti per l'organizzazione e per i suoi obiettivi, ma lo specifico percorso strategico dell'organizzazione le renderà certamente importanti per il futuro;
- le competenze mature: hanno avuto un ruolo importante nella vita aziendale e nelle attività del passato, ma diventeranno sempre meno importanti nel futuro;
- le competenze transitorie: riguardano un periodo di transizione, ma sono parte integrante del processo di cambiamento. Il cambiamento, infatti, può essere attuato e gestito senza grossi problemi soltanto con queste competenze;
- le competenze permanenti: rimangono al centro della performance efficace in qualunque tipo di programma aziendale presente e futuro. Non possono essere trascurate perché garantiscono la continuità.

Se consideriamo le competenze come permanenti, emergenti, mature e transitorie è più facile comprendere la necessità di attribuire un *ciclo di vita* ai profili di competenza individuati. Più un profilo è orientato al futuro, più lungo è il suo ciclo di vita. E, quindi, in questa fase di transizione delle pubbliche amministrazioni in cui è stato ridisegnato il ruolo del dirigente diventa essenziale focalizzare le competenze permanenti necessarie per garantire la continuità cominciando a lavorare però, con una prospettiva di lungo periodo, all'identificazione ed allo sviluppo delle competenze emergenti.

13. Si veda R. Boam e P. Sparrow, *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*, Franco Angeli, Milano, 1996.



**Figura 2.2** I cicli di vita della competenza



## 2.6 Conclusioni

I cambiamenti di rilievo, intervenuti in tempi recenti nella pubblica amministrazione, recepiti ed ampliati da una legislazione che ne ha modificato organizzazione, principi ispiratori e criteri di funzionamento, hanno portato ad identificare nella gestione strategica delle risorse umane un importante fattore di crescita e di sviluppo organizzativo. Anche alcune recenti disposizioni normative hanno contribuito ad alimentare la tendenza a interpretare la gestione delle risorse umane come leva di sviluppo organizzativo: norme in materia di pubblico impiego e contratti collettivi di lavoro più recentemente approvati hanno parimenti modificato elementi del sistema retributivo all'interno delle pubbliche amministrazioni, attribuendo importanza alle funzioni manageriali con forme di riconoscimento economico e con la remunerazione del contributo dei singoli relativamente alle prestazioni fornite e al conseguimento dei risultati prefissati.

D'altro lato, il decentramento amministrativo, la devoluzione delle funzioni, la maggiore complessità nella gestione dei rapporti con gli interlocutori istituzionali, la necessità di gestire nuovi rapporti di complementarità tra diversi livelli di governo, di favorire il coordina-

mento e di promuovere il cambiamento e l'innovazione rappresentano grandi sfide per il manager pubblico, in grado di metterne alla prova le capacità gestionali, con un forte impatto sulla qualità della performance dell'amministrazione tutta.

Resta il fatto che per comprendere la reale capacità delle istituzioni pubbliche di affrontare un contesto competitivo e di mercato diventa opportuno considerare le caratteristiche strutturali di tali istituzioni e le possibilità di una loro trasformazione, in modo da produrre un adeguato adattamento alle nuove condizioni di contesto, in cui si trovano a operare. Affinché i principi alla base della riforma della pubblica amministrazione esplichino le loro potenzialità, è necessario che le organizzazioni pubbliche sviluppino un vero e proprio processo di *change management* e di ridefinizione dei principali processi. Il cambiamento organizzativo genera una serie di fenomeni di resistenza che vanno compresi nel loro significato e gestiti da coloro che vogliono essere artefici del cambiamento. Non si tratta solo di razionalizzare le ragioni che portano a sviluppare comportamenti di resistenza al cambiamento, ma anche di aiutare i singoli soggetti o gruppi a portare a livello conscio le loro motivazioni di resistenza.

Una delle condizioni che favoriscono il successo di una strategia di cambiamento, risiede nel fatto che i valori da essa proposti non si contrappongano a quelli tradizionali. Le strategie, che presuppongono nuovi valori antagonisti a quelli tradizionali, hanno scarsissime probabilità di essere effettivamente attuate, poiché l'adesione ai nuovi assunti implicherebbe necessariamente l'abbandono totale dei precedenti. La direzione dovrebbe essere quella di un *incrementalismo* culturale, in cui i nuovi valori vengono assimilati e integrati con i precedenti, dando vita a una trasformazione organizzativa.

Tuttavia, questo processo di cambiamento, per vari motivi, non è molto facile a verificarsi. Innanzitutto una difficoltà rilevante sta nel fatto che i valori all'interno di un'organizzazione non tendono ad affiancarsi, bensì a stratificarsi in modo gerarchico: ciò avviene per impedire che i valori risultino conflittuali, rischiando di creare tensioni e di confondere i membri del gruppo. Ad esempio, il rispetto della normativa e l'innovazione possono coesistere nel sistema di valori, ma deve essere chiaro quale dei due è subordinato all'altro.

Un'ulteriore difficoltà nel processo di trasformazione è data dal fatto che l'iscrizione di un nuovo valore nel patrimonio culturale di un'organizzazione comporta necessariamente l'attivazione di un lungo processo di genesi e consolidamento del valore stesso. In particolare, per quanto forte sia la personalità del management e per quanto elevato sia l'investimento in meccanismi di pressione organizzativa tesi a indurre i comportamenti desiderati, le credenze che sorreggono le nuove proposte strategiche diventano credenze, e successivamente valori, dell'organizzazione solo se questa sperimenta il successo.

Per comprendere appieno il valore della gestione delle risorse umane basata sulle competenze è necessario, allora, considerare questo modello con una prospettiva più ampia.

La gestione delle risorse umane in un'organizzazione si deve porre come obiettivo la valorizzazione del capitale di competenze e di know how di cui i dipendenti sono portatori. E un approccio *competence based* può permettere alle imprese di individuare, sviluppare, valorizzare e *circuire* nel modo più opportuno quelle competenze che consentono lo sfruttamento delle opportunità strategiche, affinché divengano patrimonio comune dell'organizzazione.

Inoltre, il modello di competenze consente di definire chiaramente i contenuti delle posizioni di lavoro e le competenze necessarie per espletare i requisiti funzionali di tali posizioni, e costituisce, quindi, uno strumento per sviluppare la conoscenza di cosa un'organizzazione sa e non sa fare.

Ancora, non può essere dimenticato che tale modello “risponde alle esigenze di semplificazione delle strutture, di identificazione dei compiti e di flessibilità dei processi che l'odierna realtà organizzativa richiede attraverso la focalizzazione selettiva sugli elementi che realmente sono in grado di fare la differenza in termini di prestazione”<sup>14</sup>.

In definitiva, l'approccio delle competenze può costituire un'integrazione rilevante delle strumentazioni e delle prassi già in uso nelle pubbliche amministrazioni e divenire al contempo risultato e strumento di quel processo di trasformazione che deve necessariamente passare attraverso la dimensione individuale e la rivisitazione dei valori organizzativi.

Etimologicamente il termine *competenza* deriva dal latino *competentia, cum-petere, dirigersi a*. E allora “La strada è quella giusta, la soluzione sta nell'impegno di tutti”<sup>15</sup>.

14. F. Ratti, *Un modello di sviluppo delle risorse umane basato sulle competenze*, in “Direzione del personale”, n. 73, 1992.

15. *Op. cit.*

## 3.

# Le competenze e le politiche di gestione del personale

### 3.1 La gestione per competenze

Le organizzazioni moderne risultano sempre più coinvolte e impegnate nella ridefinizione delle proprie strategie di azione e nella razionalizzazione delle proprie strutture organizzative. Tale processo conduce comunemente alla generazione di una maggiore consapevolezza, da parte delle organizzazioni, dell'impatto sulla performance aziendale del know how interno e delle competenze che sono state acquisite e sviluppate nel tempo e ormai riconosciute come elemento fondante il successo delle medesime. In questo senso, è possibile cogliere la rilevanza e la strategicità del know how posseduto da un'organizzazione, che ne rappresenta una risorsa critica: il meccanismo di creazione della conoscenza costituisce la condizione e il motore della creazione del valore, sia nella dimensione del valore della produzione di beni e servizi sia in quella del valore sociale.

Gli approcci teorici centrati sulle risorse interne pongono proprio alla base dei vantaggi di ordine strategico delle imprese la dotazione di risorse e competenze irripetibili e uniche dell'organizzazione. Le persone, proprio perché risorse interne alle organizzazioni, sono dotate di caratteristiche di unicità e sono detentrici di un patrimonio di conoscenze che costituisce una solida base per lo sviluppo del successo aziendale (inteso sia in termini di efficacia che di efficienza).

In ambito pubblico, la rilevanza della dimensione individuale rappresenta il risultato del processo di cambiamento in atto che ha portato, come visto, alla ridefinizione dei ruoli organizzativi che divengono ora caratterizzati da maggiore autonomia, in un contesto normativo e ambientale meno prescrittivo, più dinamico e orientato alla soddisfazione dei bisogni dei clienti.

In questo scenario, una parte sempre più consistente delle attività di gestione delle risorse umane deve di fatto essere rivolta alla gestione del patrimonio delle conoscenze e delle capacità degli individui, richiedendo un approccio che ponga l'individuo al centro dell'organizzazione e lo consideri come variabile indipendente rispetto all'organizzazione stessa. Seguendo questa logica, se la performance dell'organizzazione è sempre più riconducibile al suo patrimonio di

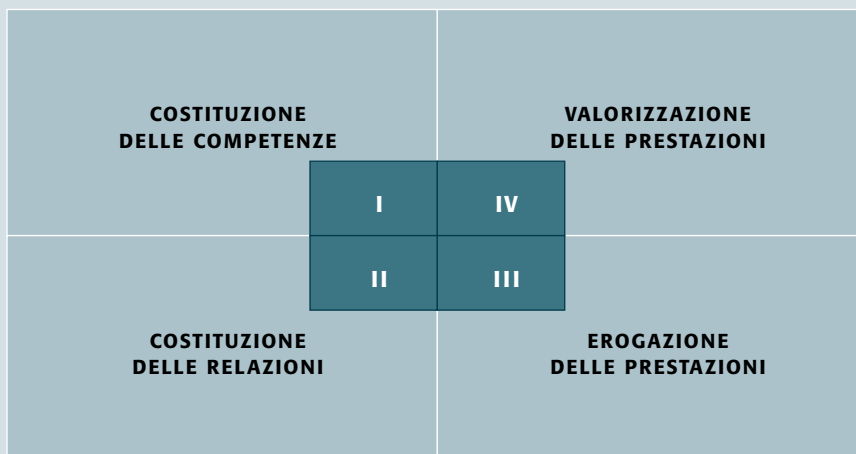
conoscenze e capacità, la gestione delle competenze diventa una leva fondamentale di intervento organizzativo. Lo studio e l'identificazione delle competenze, legate alle performance eccellenti, consentono di fondare, allora, in modo solido e al contempo innovativo, le politiche di gestione dell'intero ciclo di vita delle risorse umane.

Per analizzare le modalità con cui la risorsa umana entra nel processo di produzione di beni e servizi aziendali, come portatrice di un valore originario e autonomo capace di integrarsi nelle attività d'impresa mantenendo la sua specifica identità, si può fare riferimento alla mappa del valore delle risorse umane (figura 3.1). Tale mappa si sviluppa su quattro quadranti e presenta delle aree tratteggiate che rappresentano idealmente la parte di competenze, relazioni, prestazioni e valori inscindibilmente legate alla specifica risorsa umana (valori *individuali*); diversamente, le altre aree simboleggiano la parte di competenze, relazioni, prestazioni incorporate nell'azienda e, entro certi limiti, riproducibili da parte dell'azienda stessa (valori *aziendali*).

Tale mappa consente di considerare le singole politiche e strumentazioni in una prospettiva di integrazione reciproca con le scelte aziendali a rilevanza strategica e operativa. Questa integrazione è un fatto culturale che determina la gestione unitaria dei processi; in quanto produce l'effetto secondo cui il valore generato è alla fine superiore al valore delle risorse immesse: esso dipende dalla loro qualità intrinseca e relazionale. Perciò la mappa del valore è uno strumento che consente di definire le priorità logiche delle diverse strumentazioni tecniche.

La prima dimensione della mappa del valore delle risorse, ossia la fase di *Costituzione delle competenze*, riguarda l'identificazione delle competenze entro il contesto da analizzare (tipologia di organizzazione e settore) e, per quanto possibile, la ricostruzione delle modalità con cui sono state generate. Si tratta del processo di acculturazione e di professionalizzazione, che coinvolge una varietà di soggetti (famiglie, scuole, ambienti nazionali e regionali, individui, ecc.) e che ha come *output* le competenze, acquisite dunque sia per via informale (socializzazione, famiglia, *on the job training*) che formale (formazione di base e istituzionale, formazione continua), determinando così un effetto leva tra le diverse modalità di acquisizione. È, dunque, un processo di apprendimento costante e continuamente mutevole, che avviene in tempi e luoghi diversi (dimensione spaziale, temporale e organizzativa dell'apprendimento).

**Figura 3.1** La mappa del valore delle risorse umane



Fonte Costa, 1997

La seconda dimensione, ossia la fase di *Costituzione delle relazioni*, riguarda l'analisi delle relazioni che si instaurano tra attori collettivi e istituzionali che operano a livello di territorio e attori individuali (imprese e titolari delle competenze). In particolare, la costituzione delle relazioni comprende la definizione del contratto, sia in senso tecnico-giuridico che in senso psicologico, tra l'organizzazione e gli individui. La costruzione delle relazioni diventa, in tal modo, una modalità d'individuazione e di sviluppo di valori professionali, calati nella concreta organizzazione del lavoro, evidenziando la rilevanza dei rapporti sociali e contrattuali, ma anche dei rapporti interpersonali, nel processo di apprendimento.

La terza dimensione, ossia la fase di *Erogazione delle prestazioni*, riguarda lo specifico contesto tecnologico (dimensione tecnica e dimensione organizzativa) entro cui il soggetto fornisce, direttamente o indirettamente, la prestazione lavorativa, attivando le competenze apprese attraverso i suoi comportamenti in contesti organizzativi specifici. In tale ambito, la valutazione della performance rappresenta in sé un processo di apprendimento continuo, che può essere rafforzato e attivato da iniziative di formazione interna ed esterna, oltre che lo strumento per individuare le carenze professionali e le eventuali aree di miglioramento.

La quarta dimensione, ossia la fase di *Valorizzazione delle prestazioni*, riguarda il processo di valorizzazione delle competenze visto in termini di impatto sul processo di produzione delle politiche e dei servizi dell'amministrazione e sul sistema territoriale. In particolare, le competenze individuali contribuiscono *in primis* alla creazione di valore per l'ente e conseguentemente alla sua performance.

L'adozione di un approccio per competenze nella gestione delle risorse umane consente, in definitiva, di affermare e di realizzare una maggiore attenzione verso gli aspetti professionali e personali dell'organizzazione, favorendo il superamento di situazioni non sempre omogenee a causa della mancanza di un linguaggio comune e della diversa percezione e utilizzo degli strumenti di gestione e sviluppo manageriale.

Da ciò, ne deriva la possibilità di prefigurare una serie di effetti prevedibili e di innovazioni attese dall'introduzione di questo approccio:

- la focalizzazione degli attori organizzativi sulle cose effettivamente importanti per il successo dell'organizzazione;
- una maggiore consapevolezza del funzionamento organizzativo e delle competenze necessarie all'organizzazione;
- l'attivazione di processi di autosviluppo e il sostegno ai processi di formazione aziendale.

### **Il problema della valutazione delle competenze**

Come visto, il concetto di competenza è divenuto al centro dell'attenzione in modo particolare negli ultimi anni come una delle conseguenze della cresciuta variabilità socioeconomica, tecnica e professionale e, quindi, della maggiore rilevanza riconosciuta al capitale intellettuale e, in particolare, alle risorse umane nell'ambito dei contesti organizzativi. Gli approcci alle competenze portano, allora, a evidenza la centralità della persona e delle sue risorse cognitive-comportamentali e il suo protagonismo nei contesti economici e aziendali in cui risulta determinante la costruzione di risposte cognitive e relazionali sempre diverse.

La notevole diffusione sul piano operativo del termine competenza rimane, purtroppo, ancora associata a un certo livello di ambiguità ed eterogeneità di significato di questo termine, sia quando questo viene usato al plurale, come sinonimo di differenti capacità in azione, attivate dalla persona in un dato contesto organizzativo e professionale sulla base del possesso di determinati attributi (conoscenze, *skill*, atteggiamenti), sia quando viene usato al singolare con riferimento a una generale capacità posseduta dalla persona, riferita a una specifica area di lavoro, e relativa all'interpretazione del contesto, alla conoscenza delle procedure d'azione e all'identificazione e implementazione di soluzioni efficaci.

Questo implica la necessità di ricorrere, di volta in volta, a delle specificazioni che ne definiscano i confini semantici e che consentano di strutturare e interpretare differentemente gli interventi in ambito organizzativo e d'impresa.

Molte delle applicazioni e delle pratiche riconducibili a esperienze italiane rilevano come si sia progressivamente affermata una concezione di competenza professionale definibile come insieme composito di repertori di abilità e risorse di diversa natura, sviluppate dalla persona nel corso della sua esperienza e che la mettono in grado di affrontare le richieste di specifiche situazioni professionali o sociali.

Peraltro, il costrutto riconducibile al concetto di competenza si presenta come particolarmente ricco di implicazioni operative, avendo come riferimento:

- un attributo della relazione tra soggetto e contesto di lavoro, che risulta, quindi, contestualizzata e contestualizzabile solo all'interno delle specifiche dinamiche che si vengono a costruire di volta in volta;
- una capacità di azione del soggetto all'interno di uno specifico contesto, nella misura in cui si traduce in risposta efficace mettendo in atto le strategie d'azione e i comportamenti organizzativi appropriati.

Uno sguardo alla letteratura internazionale porta a evidenziare la diffusione di una visione multifattoriale della competenza riferita alle situazioni lavorative, facendo emergere, nei diversi approcci teorici e pratici, alcuni elementi comuni di questo termine. Esso:

- riguarda un set eterogeneo di conoscenze, *skill*, abilità, motivazioni, rappresentazioni, credenze, valori e interessi;
- si associa a una prestazione efficace;
- si articola in una combinazione di elementi diversi che può essere dimostrata e valutata attraverso un'azione concreta nell'ambito di una data situazione.

In questo scenario diversificato e non sempre perfettamente distinguibile appare, allora, legittimo sostenere che l'affermazione *valutare la competenza professionale* possa e debba assumere significati e traduzioni applicative differenti. *La valutazione della competenza* può connotarsi diversamente, non solo con riferimento alla specificazione dell'oggetto di misurazione, ma anche in relazione alla fase di carriera sociale e organizzativa della persona e in relazione al tipo di obiettivo che l'attività valutativa persegue. Tale differenziazione predefinisce in concreto su quali elementi di competenza sia utile e funzionale per il soggetto e per l'organizzazione esprimere una qualche forma di valutazione. Ne consegue che la valutazione delle competenze può assumere significati e forme diverse in relazione ai differenti contesti in cui è posta in essere.

A livello generale, facendo riferimento al contributo di Boam e Sparrow<sup>1</sup>, è possibile individuare quattro categorie di approcci alla valutazione delle competenze ai quali vengono associati differenti e specifici strumenti di valutazione:

- gli approcci analogici;
- gli approcci analitici;
- gli approcci reputazionali;
- gli ulteriori approcci.

Gli **approcci analogici** alla valutazione delle competenze si basano su un'analisi della mansione e su una determinazione delle competenze particolarmente approfondita. Essi cercano di verificare una corrispondenza *point to point* tra il processo di valutazione e il lavoro in esame andando, quindi, a utilizzare a fini valutativi attività direttamente e manifestamente collegate alla mansione in esame, riassumen-

1. R. Boam e P. Sparrow, *Come disegnare, cit.*



done gli elementi principali in una situazione semplificata e di breve durata. Gli strumenti di misurazione riconducibili a questa categoria di approcci possono essere raggruppati in sette principali tipologie: esercizi di gruppo (cooperativi o competitivi), *in basket*, simulazioni di ruolo (*role playing*), presentazioni, relazioni scritte, test psicomotori e test di addestrabilità. Il limite principale di questi approcci consiste nella loro applicazione a mansioni specifiche e a un numero ridotto di persone, a svantaggio di applicazioni più ampie o a lungo termine, per cui è difficile investire nel loro sviluppo e nella loro standardizzazione.

Gli **approcci analitici** sono finalizzati a isolare gli aspetti chiave delle competenze in termini di caratteristiche umane generali e definiscono test generali, applicabili a chiunque, indipendentemente dalle attività previste dalla mansione. Tali metodi sono preferibili per l'esame di un'ampia gamma di mansioni, quando vi sono scarse risorse a disposizione e quando risulta rilevante la prestazione nel lungo periodo (per esempio, per la valutazione delle competenze degli alti potenziali). Possono essere suddivisi in test di abilità, test del carattere e test di motivazione e interesse.

Gli **approcci reputazionali**, definiti spesso anche come **approcci basati sul giudizio degli altri**, si fondano sulle referenze e sulle valutazioni che possono essere effettuate da tutte le persone che *circondano* il valutato e che, quindi, conoscono il suo modo di lavorare. Il giudizio prodotto nasce, in particolare, dal contatto quotidiano col soggetto valutato piuttosto che dall'osservazione del suo comportamento durante situazioni simulate. Il limite principale di questi approcci consiste nel fatto che si possono valutare solo compiti che rientrano già nel lavoro attuale del soggetto. Il successo delle misurazioni basate sul giudizio degli altri dipende dalla correttezza delle procedure usate per raccogliere le informazioni presso i valutatori. La correttezza di queste procedure deriva, a sua volta, dalla validità tecnica del processo di misurazione e dalla buona disposizione delle persone interpellate a fornire informazioni esatte. I giudizi devono essere ottenuti da persone poste in una posizione che consente di osservare i valutati e cioè: il valutato stesso (autovalutazione), i suoi subordinati, i colleghi (*peer evaluation*) e i superiori. Meno diffuso, ma in certi casi di particolare efficacia, il ricorso al giudizio di clienti (interni ed esterni) del valutato.

In particolare, l'**autovalutazione** favorisce il coinvolgimento del soggetto nel processo di valutazione, costituendo al contempo un momento personale di approfondimento e riflessione sui punti di forza e di miglioramento individuali, e può essere particolarmente efficace quando diventa centrale il processo di crescita della persona. L'autovalutazione consente, infatti, di rafforzare negli attori coinvolti logiche e atteggiamenti di autoresponsabilizzazione, in relazione all'individuazione e allo sviluppo delle proprie capacità. Evidentemente ogni tipo di autodiagnosi presenta dei limiti naturali di obiettività di giudizio riconducibili a meccanismi poco controllabili dall'individuo (*self serving bias*), conseguentemente ai quali le per-

sone tendono a presentarsi agli altri in maniera positiva e ottimistica; così pure è possibile il verificarsi di un atteggiamento eccessivamente severo con se stessi che comporti autovalutazioni sottostimate delle proprie capacità o prestazioni.

La *peer evaluation* è un tipo di valutazione che viene condotta dai *pari* del valutato, ossia dai suoi colleghi, la cui identificazione, definita nomina, deve rispondere primariamente all'esigenza della massima conoscenza reciproca delle persone e del buon grado di conoscenza dei livelli ottimali delle prestazioni da realizzare. La nomina dei valutatori può essere lasciata alla massima discrezionalità del valutato, anche se questo può astrattamente portare a delle conseguenze negative. La prima è di natura organizzativa, e si riferisce alla possibilità che vi siano dei soggetti chiamati a valutare numerosi colleghi e altri con un numero di valutazioni molto ridotto, o potenzialmente nessuna. Se da un lato ciò genera una maggiore complessità nella gestione delle informazioni, e un maggiore aggravio per alcune persone, dall'altro può rappresentare un indicatore di *credibilità sociale* attribuibile in varia misura ai diversi valutatori. La seconda conseguenza è che ogni soggetto potrebbe scegliere un insieme di valutatori poco obiettivi nei suoi confronti con un effetto di distorsione della valutazione. È possibile, quindi, optare per una soluzione che preveda alcune nomine attribuite e non scelte discrezionalmente dal valutato. Questa forma di valutazione risulta evidentemente efficace soprattutto per valutare prestazioni che prevedono interdipendenza tra vari operatori e produce effetti di buon coinvolgimento di tutti, riducendo rischi di *free riding*. Di certo l'introduzione di questa pratica produce effetti positivi sulla creazione di una cultura della valutazione. Ogni soggetto, firmando la valutazione che conduce sul collega, se ne assume la piena responsabilità e comprende le difficoltà e il senso che un processo di questo tipo porta con sé. Diventa condizione essenziale, però, l'esistenza di un clima psicosociale favorevole e cooperativo.

Nell'ambito degli **ulteriori approcci** vengono ricondotte tutte le metodologie di valutazione che non siano diversamente categorizzabili. Tra queste è possibile menzionare le notizie biografiche, la storia delle realizzazioni e l'immaginazione di un'autobiografia futura.

A queste quattro tipologie ne va, infine, aggiunta una quinta rappresentata dagli **approcci ibridi** che combinano gli approcci visti in precedenza e impiegano strumenti differenti. Per valutare tutte le competenze richieste da un ruolo può rendersi, infatti, necessaria l'adozione congiunta di più metodologie.

### **3.2 Metodi e strumenti di valutazione delle competenze**

Gli strumenti per la valutazione delle competenze sono molteplici e differenziati. La scelta relativa al loro utilizzo esclusivo o, preferibilmente, combinato rappresenta una decisione di natura tecnica e organizzativa, che deve necessariamente tener conto delle esigenze di effi-

cacia, efficienza ed equità. La valutazione deve essere efficace nel senso che deve consentire il raggiungimento degli obiettivi definiti, per esempio: portare all'identificazione del candidato migliore nell'ambito di un processo di selezione. In questa direzione, alcune ricerche condotte a livello internazionale hanno evidenziato, con riferimento ai risultati dei processi di selezione, la correlazione esistente tra la validità del criterio e la performance effettivamente riscontrata nella posizione di lavoro (tabella 3.1). Nel raggiungere questo obiettivo, devono essere evitati pregiudizi nei confronti di caratteristiche non pertinenti (equità) e, inoltre, la progettazione e l'utilizzo degli strumenti deve tener conto della sostenibilità economica in relazione agli obiettivi da raggiungere (efficienza).

**Tabella 3.1 L'efficacia dei metodi di valutazione**

Metodo di valutazione	Corrispondenza tra profilo selezionato e performance fornita nella posizione di lavoro (max = 1)
<i>Assessment center</i>	0,65
<i>Bei</i>	0-48 - 0,61
Prove pratiche	0,54
Test di abilità	0,53
Questionari sulla personalità	0,39
Notizie biografiche	0,38
Referenze	0,23
Interviste (non <i>Bei</i> )	0,05 - 0,19

Fonte *Spencer e Spencer, 1993*

Qui di seguito vengono presentati alcuni degli strumenti di valutazione delle competenze. Il criterio che ha guidato la scelta fa riferimento alla particolare finalità di questo lavoro, considerando al contempo il criterio di rilevanza che alcune di queste tecniche presentano nell'ambito dei modelli per competenze.

### **Bei**

Uno dei più rilevanti strumenti di valutazione delle competenze, elaborato specificamente per la loro rilevazione, è rappresentato dalla *Behavioural Event Interview* (*Bei*, intervista sugli episodi comportamentali): una tecnica di intervista che è stata sviluppata da David C. McClelland, professore di psicologia alla Harvard University. Questo strumento può considerarsi la più importante fonte di informazioni sulle competenze.

In particolare, si tratta di una tecnica di intervista in profondità, basata su un metodo in parte derivato dalla *tecnica dell'incidente critico* (Cit) elaborata da Flanagan nel 1954. Il metodo dell'incidente critico

co prevede che agli intervistati venga richiesto di identificare e descrivere le situazioni più difficili che hanno incontrato sul lavoro. McClelland però va oltre la tecnica di Flanagan, in quanto il metodo *Bei* si basa anche sul Test di appercezione tematica (Tat)<sup>2</sup>. Il test dell'appercezione tematica fornisce informazioni sulla personalità e sullo stile cognitivo dell'intervistato, ed è proprio questo che consente di misurare le competenze. I due autori assumono, quindi, due prospettive diverse: la *Cit* identifica aspetti del *job*, la *Bei* individua le competenze necessarie per svolgere bene il *job*.

In questa intervista viene chiesto a ogni soggetto di raccontare, nel modo più dettagliato possibile, alcuni episodi critici della sua vita lavorativa, accompagnando il resoconto dei fatti alla descrizione dei pensieri, delle emozioni e delle intenzioni di quegli specifici momenti. Dovranno essere descritti tre episodi recenti in cui ha sperimentato il successo e tre episodi in cui ha sperimentato l'insuccesso, ovvero come si è effettivamente comportato in occasione di avvenimenti specifici. È possibile in tal modo raccogliere informazioni sulle capacità delle persone, ma anche sulla personalità e sullo stile cognitivo degli intervistati.

Diversamente dal metodo dell'incidente critico di Flanagan, quindi, nel quale si vengono a identificare gli elementi operativi e professionali di una mansione, attraverso la *Bei* è possibile giungere all'individuazione delle competenze distintive di una posizione di lavoro. La novità è quindi nel definire la mansione non tanto, o meglio non solo, in termini di attività e compiti da svolgere quanto "in termini di caratteristiche e comportamenti delle persone"<sup>3</sup>.

Inoltre, numerosi studi hanno dimostrato che le interviste di tipo non comportamentale sono poco significative ai fini del modello delle competenze, considerando che le persone possono non essere consapevoli delle capacità che possiedono. Ancora, queste interviste non sono in grado di far emergere le reali motivazioni e abilità delle persone, perché gli intervistati sono tendenzialmente portati a dare risposte *socialmente desiderabili*, cioè quelle risposte che essi credono ci si attenda da loro. Ciò che una persona dice di fare ci permette di scoprire cosa questa persona realmente sa fare e, quindi, di giungere all'identificazione delle sue competenze, "cosa una persona pensa o dice delle sue motivazioni e delle sue capacità non è – invece – credibile"<sup>4</sup>.

Resta da considerare come la *Bei* sia in definitiva lo strumento forte utilizzato nell'analisi delle competenze: è quindi necessario conoscere come condurre e analizzare una *Bei*. In particolare, la somministrazione di una *Bei* si articola in cinque stadi:

- introduzione e spiegazione;
- descrizione della posizione di lavoro;
- eventi comportamentali;
- caratteristiche necessarie per svolgere il *job*;
- conclusione.

Una competenza viene codificata in un incidente critico quando viene rilevata, attraverso uno degli indicatori comportamentali con i

2. D.C. McClelland, *Human motivation*, Scott Foresman and Company, 1985.

3. T. Hooghiemstra, *La gestione integrata delle risorse umane*, in A. Carretta, M.M. Dalziel, A. Mitrani (a cura di), 1992.

4. L. M. Spencer e S. M. Spencer, *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano, 1993.

quali può manifestarsi, per almeno una volta. Ossia si ricercano, nei contenuti dell'intervista, delle competenze precise e definite, individuate a priori in un *code book* (il *code book* o dizionario è un insieme di competenze predefinite).

Lo strutturare un'intervista sul racconto di specifici episodi di vita lavorativa, permette di sviscerare le competenze che vengono attivate, anche inconsapevolmente, da chi opera quotidianamente nel ruolo indagato. Ciò permette di individuare quali sono i comportamenti efficaci e quali non lo sono, attraverso la conoscenza delle modalità in cui le competenze sono usate in situazioni e in contesti specifici. Si superano, cioè, i limiti di tempi e costi dell'osservazione diretta, senza cadere nel rischio di giungere all'identificazione di competenze dichiarate e non effettivamente possedute (rischio elevato nella realizzazione di interviste di tipo tradizionale).

La *Bei* costituisce lo strumento principale fra i metodi induttivi per gli indubbi vantaggi in termini di precisione e aderenza ai comportamenti. Essa, inoltre, consente una identificazione empirica di competenze aggiuntive o diverse rispetto a quelle generate da altri metodi di ricerca: i dati ottenuti dalle *Bei* sono di gran lunga più affidabili per validare le competenze prodotte con altre tecniche e per scoprire nuove competenze.

Si tratta di una metodologia testata in molti anni di ricerche, che consente un facile approccio con diverse tipologie di persone; rappresenta una fonte di informazione molto ricca, che può essere utilizzata non solo per raccogliere dati sulle competenze, ma anche informazioni complementari sul ruolo e sul percorso formativo dell'intervistato; i risultati possono essere sia sotto l'approccio qualitativo, ma al tempo stesso sono trattabili anche secondo metodologie statistiche.

Pur non essendo in dubbio, quindi, la validità della *Bei* e delle informazioni che con essa possono essere raccolte, rimane da considerare un elemento aleatorio che caratterizza questo strumento: la volontà/capacità dei soggetti valutati di ricordare e raccontare dettagliatamente delle situazioni specifiche che li hanno visti coinvolti. Il rispetto di tutte le indicazioni teoriche sulle modalità di conduzione di una *Bei* e gli sforzi compiuti dagli intervistatori non sono quindi condizioni sufficienti a garantire il successo di questo strumento. Resta, peraltro, da considerare la possibilità che questo limite risulti amplificato dal tipo di ruolo in cui il soggetto valutato opera.

Si tratta di un metodo particolarmente lungo e costoso, in quanto oltre al tempo per l'intervista essa poi deve essere analizzata; si tratta di uno strumento per usare il quale si deve essere adeguatamente formati; inoltre poiché si concentra sugli incidenti critici, può trascurare aspetti della posizione di lavoro meno importanti, ma comunque di rilievo.

### **Target interview**

La *target interview*, o intervista mirata, rappresenta una particolare declinazione dell'intervista sugli episodi comportamentali (*Bei*). Essa rappresenta, in particolare, una modalità di intervista strutturata che

ha come obiettivo quello di rilevare il possesso di specifiche competenze, precedentemente individuate, attraverso domande ripetute sistematicamente. Le domande che vengono poste all'intervistato seguono un percorso definito nel quale viene progressivamente approfondita una serie successiva di informazioni indicative del grado di possesso di una serie di competenze.

L'obiettivo della *target interview* è quello di ottenere una dettagliata descrizione del comportamento correlato al lavoro, con riferimento specifico a una serie di competenze precedentemente identificate.

Questo obiettivo viene raggiunto chiedendo all'intervistato di raccontare dettagliatamente degli esempi comportamentali significativi che, con riferimento a specifici momenti della esperienza lavorativa recente dell'intervistato, consentano di raccogliere informazioni circostanziate e complete sulla manifestazione di una competenza.

Diversamente dalla *Bei*, quindi, la raccolta delle informazioni parte dalla definizione di una situazione concreta che viene evocata facendo riferimento al contesto nel quale si è espressa la competenza oggetto di analisi. L'intervistato viene, infatti, stimolato esplicitamente a identificare un episodio nel quale egli ritiene di aver messo in atto un comportamento afferibile a una specifica competenza.

La struttura dell'intervista e la modalità di formulazione delle domande si riconducono poi alla tecnica utilizzata per la realizzazione di una *Bei*. In particolare, un acronimo utile per ricordare gli aspetti chiave da sviluppare in ciascuno degli episodi è *Star* che appunto richiama alle differenti fasi che devo essere ricostruite (tabella 3.2).

<b>Tabella 3.2 Il percorso delle domande relativo a ogni episodio</b>	
<b>Situation</b>	Descrizione di massima della situazione nella quale l'intervistato ha potuto sperimentare la capacità in esame
<b>Task</b>	Nell'ambito della situazione, qual era il compito da svolgere, cosa doveva fare
<b>Action</b>	Ricostruzione di tutte le decisioni prese e delle azioni realizzate
<b>Result</b>	Quali risultati sono stati raggiunti
Fonte Cocco e Gallo, 1999 (adattamento)	

L'intervistatore è chiamato a raccogliere informazioni sulle diverse competenze attraverso delle complete sequenze di *Star*. La gestione tecnica dell'intervista prevede una fase di preparazione, nella quale identificare quante e quali competenze saranno oggetto di approfonda-

dimento e la fase della conduzione vera e propria. L'intervista va aperta, come per qualsiasi intervento, con una chiara descrizione degli obiettivi e delle modalità di svolgimento che consenta di impostare la relazione con l'intervistato in modo corretto e trasparente, favorendone la collaborazione attiva, indispensabile in questo tipo di intervista. Prima di iniziare il percorso vero e proprio diventa utile, sia per una maggiore comprensione da parte dell'intervistatore di ciò che verrà detto, che per mettere maggiormente a suo agio l'intervistato, chiedere una descrizione della posizione di lavoro e delle principali attività a essa connesse. A questo punto, seguendo il proprio schema di riferimento si pone la domanda introduttiva per la ricostruzione del primo episodio.

La *target interview* rappresenta uno strumento di rilevazione delle competenze che consente un forte collegamento tra l'oggetto dell'intervista, vale a dire le competenze che devono essere rilevate, e le informazioni raccolte (valutazione delle competenze, appunto). Questo elemento costituisce un facilitatore rispetto alla possibilità di ottenere il coinvolgimento dell'intervistato attraverso una diminuzione del suo livello d'ansia.

In quanto strumento derivato dalla *Bei*, questa modalità di intervista tende a presentare i medesimi vantaggi e svantaggi già in precedenza evidenziati. Anche in questo caso, inoltre, l'efficacia dipende dalla preparazione dell'intervistatore, rispetto alla specifica modalità di conduzione dell'intervista, e dell'analista.

### **Repertory grid**

La *repertory grid* discende dalla teoria dei costrutti personali di G. Kelly ed è uno strumento riconducibile agli approcci reputazionali.

La caratteristica comune a tutti questi metodi è che i giudizi espressi si fondano sul contatto giornaliero con i soggetti valutati, e questo è anche il loro principale vantaggio.

La forma tradizionale di *repertory grid* è condotta con il supervisore di un gruppo di persone. L'obiettivo perseguito è l'individuazione delle competenze che distinguono i *performer* efficaci (*best performer*) da quelli meno efficaci (*average e poor*), sulla base di giudizi che emergono in forma di costrutti, intesi come il modo attraverso il quale una persona vede il mondo esterno. I costrutti critici per una determinata posizione di lavoro emergono dal confronto tra soggetti che offrono prestazioni con livelli di efficacia diversi, senza ricorrere a un *code book* di competenze preconstituito. Il processo di somministrazione della *repertory grid* consente non solo di identificare le competenze, ma anche di individuare gli indicatori comportamentali (positivi e negativi) con cui ogni competenza si manifesta, nonché i risultati e gli obiettivi al cui conseguimento esse contribuiscono. Inoltre, la valutazione dei soggetti con riferimento a ciascun costrutto consente di realizzare un'analisi quantitativa delle competenze, che permette, tra l'altro, di giungere a una distinzione tra competenze distintive e competenze di soglia.

La *repertory grid* può essere scelta anche come criterio di misurazione della performance: è documentato<sup>5</sup> che le valutazioni espresse dai supervisori di un gruppo di soggetti sono significativamente correlate all'*output* da questi prodotto.

L'intervista di *repertory grid* è uno strumento flessibile e facile da utilizzare. Consente di trarre delle informazioni difficilmente ottenibili da metodi alternativi, in particolare, la descrizione delle competenze (in termini di indicatori comportamentali e di risultati che vengono raggiunti), e può essere validamente impiegata sia per un gruppo ristretto di persone, che per un gruppo numeroso. Tuttavia, la sua utilizzazione incontra un limite nella possibilità di individuare delle competenze orientate al futuro, all'evoluzione della posizione organizzativa considerata, per giungere alla definizione di ciò che diventerà, o potrà diventare importante negli anni a seguire. In questo senso, gli intervistati devono essere incoraggiati a pensare in termini di requisiti futuri, anche se può risultare difficile.

Ciò che può suscitare delle perplessità, relativamente alla validità dei risultati di questo strumento, soprattutto nelle sue finalità valutative, è l'influenza che il giudizio iniziale esercita sulle successive valutazioni. Esiste cioè la possibilità che il supervisore giunga ad attribuire ai soggetti dei punteggi, relativi ai singoli costrutti, che non si basano su una valutazione attenta dell'efficacia che essi concretamente manifestano, ma che sono il riflesso della considerazione di cui essi godono presso il supervisore. D'altro canto, esiste anche la possibilità che il supervisore si trovi in difficoltà nell'attribuire ai soggetti valutati dei giudizi numerici, che rendano manifesta la diversa efficacia dei soggetti indagati, optando, più o meno inconsciamente, per una scala di valori molto meno discriminante (è probabile, cioè, che il supervisore ricorra ai valori medi della scala, evitando soprattutto di attribuire giudizi di valore più basso). Il superamento di questi limiti dipende esclusivamente dalla capacità dell'intervistatore di mettere a suo agio il supervisore creando un clima favorevole a far emergere le percezioni e i giudizi dei valutati in modo incontaminato.

Il mancato ricorso a un *code book* predefinito rappresenta il punto di forza e nello stesso tempo di maggior debolezza della *repertory grid*. Se, infatti, i supervisori sono liberi da qualsiasi condizionamento nella identificazione dei costrutti, e questo consente di individuare delle competenze particolari che un *code book* generico potrebbe non contenere, esiste la concreta possibilità che il confronto tra soggetti non sia sufficiente a far emergere tutte le competenze richieste dalla posizione di lavoro, anche per limiti di capacità dei supervisori. È quindi necessario ricorrere ad altri strumenti, complementari e non sostitutivi della *repertory grid*, per giungere a delle valutazioni definitive.

5. R. Boyatzis, *The competent manager. A model for effective performance*, Wiley Interscience, New York, 1982.

### **In basket**

L'*in basket* è uno strumento di valutazione delle capacità di gestire della documentazione e organizzare le informazioni per una presa di



decisione, sviluppato nel 1953 da un team dell' Educational Testing Service nell'ambito di un programma della Unite Air Force.

In particolare, questo strumento, alle volte definito come *in tray* nella sua versione più operativa, viene utilizzato per misurare la capacità di affrontare problemi strutturati sotto forma di messaggi contenuti in posta, memo o segreteria telefonica. Lo svolgimento di questo esercizio richiede di applicare una visione d'insieme delle situazioni, criteri di programmazione delle attività e organizzazione del lavoro, nonché la capacità di affrontare i problemi e prendere delle decisioni.

La durata dell'*in basket* dipende dalla numerosità e dalla complessità dei documenti. Esistono versioni estese e complete, che durano fino a tre ore, e versioni più ridotte che comprendono non più di quindici documenti e che possono essere sviluppate in quarantacinque minuti. Al termine dell'esercizio il soggetto è chiamato a compilare un rapporto sintetico e a illustrare, preferibilmente per mezzo di una intervista successiva, la modalità di realizzazione adottata. Tale intervista si pone come obiettivo quello di raccogliere elementi utili per esaminare il lavoro svolto dal soggetto valutato e, quindi, le sue modalità di utilizzare, organizzare e gestire i documenti, nonché il processo messo in atto per arrivare alla formulazione della decisione.

La valutazione che viene realizzata sulla base dello strumento di *in basket* si basa sulle modalità che sono state usate dal valutato per gestire il problema e sulla capacità di pervenire a una conseguente decisione. In particolare, viene fatto ricorso a una guida di correzione che specifica per ciascun documento gli elementi caratterizzanti e le principali linee d'azione. A supporto della valutazione viene generalmente utilizzata una matrice per sintetizzare le informazioni rilevate.

### **Simulazioni ed esercizi di gruppo**

La simulazione di determinate attività-chiave può consentire la valutazione ex ante di competenze.

Gli esercizi di gruppo e il *role playing* sono strumenti di misurazione delle competenze ritenuti molto predittivi del comportamento lavorativo. L'importanza degli esercizi di gruppo o *discussioni di gruppo senza moderatore (leaderless group discussions)* è riconosciuta da oltre 50 anni. Questi metodi hanno come comune denominatore quello di creare situazioni analoghe alle situazioni lavorative in cui osservare, secondo predeterminate griglie di lettura, il comportamento della persona oggetto di valutazione. Alla base di questi esercizi c'è l'ipotesi che nelle situazioni di lavoro analoghe a quelle simulate il comportamento della persona possa essere piuttosto simile a quello osservato nello svolgimento dell'esercizio. In particolare, possono essere misurate competenze quali: analisi e soluzione dei problemi, comunicazione verbale, stabilità emotiva e *skill* interpersonali.

Gli esercizi di gruppo possono essere cooperativi o competitivi. La maggior parte degli esercizi di gruppo sono cooperativi e si servo-

no di scenari realistici, ma molto generici e ciò comporta una scarsa corrispondenza puntuale rispetto al lavoro dei valutati. I candidati normalmente dispongono di una documentazione che rende più realistica la situazione e più probabile l'identificazione di competenze più profonde e più complesse. Sono previsti chiari criteri di valutazione delle azioni dei candidati e la possibilità di addestrare gli osservatori all'uso di tali criteri. Si tratta, nei termini della teoria dei giochi, di situazioni a *somma non zero* ovvero di circostanze nelle quali ciascun partecipante trae un vantaggio dal lavoro di gruppo. Al contrario gli esercizi di gruppo competitivi sono giochi a somma zero nei quali il vantaggio di un partecipante avviene a spese di un altro. Gli esercizi di gruppo competitivi sono particolarmente indicati nelle situazioni in cui una posizione si trova in competizione con altre per assicurarsi delle risorse limitate.

Il *role playing* (gioco o interpretazione di ruolo) non è la ripetizione di un copione, ma una vera e propria recita a soggetto. Riguarda i comportamenti degli individui nelle relazioni interpersonali, in precise situazioni operative, per scoprire come le persone possono reagire in tali circostanze. Rappresenta una tecnica che si basa su delle esercitazioni a contenuto prevalentemente aziendale che definiscono un obiettivo specifico che deve essere raggiunto in gruppo e che diventa lo stimolo per l'attivazione di determinati comportamenti individuali. L'aspetto chiave è che tali esercitazioni devono risultare particolarmente prossime al contesto reale di riferimento, pur presentando un livello di sviluppo che rende influente l'apporto di conoscenze tecnico-professionali da parte dei singoli partecipanti. In particolare, viene richiesto al candidato di simulare un determinato ruolo. Viene deciso il tipo di problema da mettere in scena; generalmente si tratta di una problematica incontrata molto frequentemente nell'organizzazione da rappresentare. Viene predisposto uno scenario appropriato e vengono preparate opportunamente le persone con le quali il candidato dovrà interfacciarsi. L'esercizio condotto dal candidato viene osservato e valutato secondo criteri di valutazione prestabiliti. Il *role playing* può essere strutturato a ruoli liberi per il raggiungimento di un obiettivo comune, e nel qual caso il contenuto dell'esercitazione risulta identico per tutti i partecipanti. Diversamente, nel caso di ruoli assegnati le situazioni stimolo prevedono il raggiungimento di un obiettivo individuale attraverso un obiettivo comune concordato. I partecipanti hanno alcune informazioni in comune e altre informazioni differenziate in funzione dello specifico ruolo loro assegnato. Si tratta in questo caso di esercitazioni a base negoziale e con una strutturale conflittualità interna. La durata di un esercizio può essere di circa due ore, a seconda dei contenuti e del numero di partecipanti coinvolti.

In una simulazione basata sulle tecniche di esercizio di gruppo e di *role playing* esiste sempre un problema relativo al *livello di realtà* considerato accettabile. In genere questo è piuttosto basso, anche perché la simulazione è poco strutturata e lo scenario è solo un dato di

partenza statico, che non reagisce alle sollecitazioni dei partecipanti, non muta per effetto delle loro decisioni e non è in grado di interagire con essi.

Nonostante questo limite, ciò che qualsiasi partecipante a una simulazione giocata sottolinea è il suo coinvolgimento personale, il fatto che egli non stia continuamente a interrogarsi sul significato di quanto sta facendo e lo dia per scontato, esattamente come accade nella realtà quotidiana. La simulazione tende a diventare una *realtà operante*, in cui i meccanismi del gioco favoriscono un coinvolgimento condiviso che permette di riconoscersi insieme ad altri come facenti parte di un mondo sociale alternativo. Quanto più i sistemi di comunicazione sono complessi e multi sensoriali, tanto più il livello di realtà della simulazione tende a coincidere con il livello di realtà della comunicazione interpersonale.

### Questionari di valutazione

Le valutazioni di un soggetto fatte da superiori, colleghi, collaboratori, clienti o esperti esterni stanno diventando sempre più popolari come metodi di valutazione (cui sempre più diffusamente si unisce l'autovalutazione per arrivare a una prospettiva completa di valutazione a trecentosessanta gradi). Si tratta di strumenti di indagine che prevedono che osservatori affidabili arrivino a esprimere un giudizio sulle competenze importanti per una determinata mansione e possedute da una persona e che rientrano, quindi, nell'ambito degli approcci reputazionali.

In genere, tale tipo di valutazioni viene realizzato sviluppando dei dispositivi di supporto alla formulazione del giudizio, quali questionari, *check list* o graduatorie (un esempio nella tabella 3.3).

Per esempio, le scale della differenza apprezzabile possono essere utilizzate per chiedere, attraverso un questionario opportunamente costruito, quale livello della scala descrive meglio il comportamento tipico del soggetto nella sua mansione.

Il metodo della differenza apprezzabile definisce per ciascuna competenza la diversa intensità con cui essa può manifestarsi sulla base di una serie di indicatori comportamentali con proprietà scalari relative a diverse dimensioni. Ogni competenza può avere più dimensioni. Tra le più tipiche si ritrovano:

- **completezza dell'azione:** rappresenta la principale dimensione della maggior parte delle competenze e si riferisce all'intensità dell'intenzione e alla completezza delle azioni intraprese per realizzare questa intenzione;
- **dimensione dell'effetto:** descrive il numero delle persone o delle posizioni coinvolte nella manifestazione della competenza, ma può anche riferirsi alla complessità del problema affrontato;
- **complessità:** fa riferimento alla complessità del comportamento (data dalla combinazione di più compiti, persone, dati, concetti);
- **dimensione dello sforzo:** si riferisce alla quantità di sforzo o tempo extra necessario per portare a termine un compito.

**Tabella 3.3**    **Scala della competenza *sviluppo degli altri***

<b>Livello</b>	<b>Indicatori comportamentali</b>
<b>A</b>	<b>Intensità dell'orientamento allo sviluppo e completezza della relativa azione</b>
<b>A.-1</b>	<i>Scoraggia</i> Si esprime per stereotipi o dà giudizi negativi, non stima i subordinati, gli allievi, i clienti Ha uno stile di management autoritario
<b>A.0</b>	<i>Non applicabile oppure non fa alcuno sforzo esplicito per sviluppare gli altri</i> Pensa unicamente a far bene il proprio lavoro, ponendosi come esempio
<b>A.1</b>	<i>Esprime giudizi positivi sugli altri</i> Esprime giudizi positivi sulle capacità o potenzialità degli altri anche in situazioni <i>difficili</i> Si dice convinto che gli altri desiderino e siano capaci di imparare
<b>A.2</b>	<i>Dà ordini precisi e/o dimostrazioni pratiche di come si lavora</i> Spiega come si deve lavorare, offre consigli utili e specifici
<b>A.3</b>	<i>Spiega le ragioni o offre un altro supporto</i> Dà istruzioni o dimostrazioni, spiegandone le ragioni, nel quadro di una strategia di formazione oppure offre supporto o assistenza concreti per facilitare il lavoro Fa domande, somministra test o usa altri metodi per verificare se gli altri hanno capito le spiegazioni o gli ordini
<b>A.4</b>	<i>Dà specifico feedback positivo (o positivo e negativo) ai fini di sviluppo</i>
<b>A.5</b>	<i>Rassicura e incoraggia</i> Rassicura dopo un insuccesso Commenta negativamente il comportamento non la persona, ed esprime giudizi positivi sulla futura performance oppure dà consigli personalizzati per migliorare le persone oppure scompone in più parti compiti difficili o usa altre strategie, sempre a scopo di miglioramento
<b>A.6</b>	<i>Offre coaching o training a lungo termine</i> Predispone gli incarichi, il training e tutto quanto è utile per facilitare l'apprendimento e lo sviluppo degli altri; chiede ai subordinati di trovare da sé le soluzioni ai problemi, piuttosto che fornirle lui stesso, affinché possano capire concretamente come si lavora
<b>A.7</b>	<i>Crea nuovi programmi/corsi di formazione</i> Identifica una necessità di formazione o sviluppo e crea nuovi programmi o materiali per soddisfarla; scopre metodi veramente innovativi per insegnare coi materiali didattici tradizionali; oppure prende iniziative efficaci per aiutare gli altri ad acquisire fiducia nei propri mezzi e ad acquisire nuove <i>skill</i>
<b>A.8</b>	<i>Delega pienamente</i> Dopo aver valutato le competenze dei subordinati, delega autorità e responsabilità, lasciando piena libertà di eseguire gli incarichi come meglio credono, compresa la libertà di sbagliare e imparare dagli errori senza farli pesare
<b>A.9</b>	<i>Premia lo sviluppo ben riuscito</i> Promuove o pianifica le promozioni per i subordinati particolarmente competenti, come premio o strumento di sviluppo e premia comunque la buona performance

**Tabella 3.3 segue**

Livello	Indicatori comportamentali
<b>B.</b>	<b>Portata della conoscenza</b>
<b>B.1</b>	Un subordinato
<b>B.2</b>	Più subordinati (da 2 a 6)
<b>B.3</b>	Molti subordinati (più di 6)
<b>B.4</b>	Un collega
<b>B.5</b>	Più colleghi (da 2 a 6)
<b>B.6</b>	Molti colleghi
<b>B.7</b>	Un superiore
<b>B.8</b>	Più di un superiore
<b>B.9</b>	Grandi gruppi di livelli diversi

Fonte Spencer e Spencer, 1993

Alternativamente è possibile ricorrere a una graduatoria delle competenze. Con questo metodo si chiede al valutatore di ordinare, avendo sempre come riferimento il comportamento tipico del soggetto valutato nella sua mansione, un insieme di competenze, da quelle più caratteristiche a quelle meno caratteristiche, utilizzando delle schede o dei cartoncini indicanti ciascuno una competenza o un indicatore comportamentale. L'uso delle schede o dei cartoncini facilita il processo di ordinamento delle competenze, ma può essere facilmente sostituito da un questionario adeguatamente strutturato per raccogliere le medesime informazioni.

I questionari di valutazione possono allora misurare, rispetto a ciascuna competenza o ai suoi differenti livelli, l'adeguatezza del livello di possesso con una scala di valutazione del tipo:

- supera lo standard;
- raggiunge lo standard;
- al di sotto dello standard;
- incompleto;

oppure la frequenza con cui essa è rilevabile nei comportamenti del soggetto valutato, con una scala di valutazione del tipo:

- sempre;
- spesso;
- talvolta;
- raramente;
- mai.

### **Skill profile**

Tra i questionari di valutazione merita una specifica citazione lo *skill profile*, una tecnica di valutazione delle capacità che si fonda sul giudizio delle persone che svolgono, o presiedono, una determinata posizione di lavoro. Il presupposto su cui si fonda è che, sottoponendo al giudizio di un insieme di soggetti uno stesso elenco di *skill*, sia possibile giungere a delle precise indicazioni relative al profilo delle capacità di quella specifica mansione.

Diversamente dal termine competenza, la capacità deve essere considerata “come possibilità di riuscita nell’esecuzione di un compito o, in termini più ampi, di una prestazione lavorativa”<sup>6</sup>. Nell’ambito del *competency modelling*, le *skill* vengono definite come uno dei livelli in cui una competenza può essere articolata.

Attraverso lo *skill profile* è possibile giungere alla definizione di tre profili: il ruolo atteso, le abilità possedute e il ruolo percepito. Il primo, permette di individuare le richieste di ruolo in base alle esigenze aziendali, e viene ottenuto somministrando il questionario di *skill profile* ai responsabili gerarchici dei soggetti valutati. Il secondo profilo permette di individuare il livello di possesso delle *skill* di un soggetto, sia in autovalutazione che attraverso la somministrazione del questionario al supervisore o ai colleghi del valutato. Il terzo profilo viene ottenuto somministrando il questionario al soggetto valutato andando ad analizzare la sua percezione sul livello di rilevanza delle *skill* rispetto al proprio ruolo.

Il ricorso a tale strumento consente, quindi, di individuare il grado di rilevanza di un insieme di capacità operative, da un lato richieste nello svolgimento di un ruolo, e dall’altro possedute dalla stessa persona che ricopre quella posizione di lavoro. Uno dei principali vantaggi di questa tecnica è che, grazie al ricorso a un elenco pre-determinato di *skill*, si favorisce la confrontabilità dei diversi giudizi e dei diversi profili; inoltre, tutte le informazioni possono essere sottoposte ad analisi quantitativa.

### **Test operativi e reattivi della competenza**

Numerosi sono i test che possono essere utilizzati per misurare il possesso delle competenze. La distinzione principale è quella tra i test operativi, che richiedono al soggetto una risposta comportamentale, e i test reattivi che prevedono, invece, la scelta di una alternativa nell’ambito di una serie di risposte date.

Tra i test operativi vi sono i seguenti.

- **Picture Story Exercise.** Rappresenta un test scritto dell’appercezione tematica che può essere codificato per le competenze di orientamento ai risultati, affiliazione, influenza e potere, autocontrollo e fiducia in sé.
- **Il test dell’analisi tematica.** Il soggetto riceve due serie differenti o contrastanti di informazioni relative a uno specifico argomento con il compito di metterle a confronto. Le risposte vengono valutate in base al numero di temi contrastanti e comuni riconosciuti e alle prove portate a conferma della validità dell’una o dell’altra tesi.

6. W. Levati, *L’analisi e la valutazione del potenziale delle Risorse Umane*, Franco Angeli, Milano, 1991.

- **L'analisi dell'argomentazione.** Il soggetto è chiamato a scrivere un testo in favore di un problema controverso e successivamente gli si chiede di sviluppare un secondo saggio sullo stesso tema, ma questa volta a sfavore. Le risposte vengono valutate in base alla logicità delle confutazioni dirette alla tesi opposte, in base all'organizzazione degli argomenti e alla flessibilità intellettuale dimostrata.
- **Il test dell'itinerario aereo.** Il soggetto riceve come compito quello di preparare un itinerario aereo molto complesso facendo uso dell'orario di una compagnia aerea. Le risposte vengono valutate in base all'efficienza in termini di tragitto, costi e numero di scali.

Tra i test reattivi si possono citare i seguenti:

- **La valutazione del pensiero critico di Watson-Glaser.** Questo test comporta per il soggetto il compito di leggere e commentare un testo scritto e misura la capacità di pensiero concettuale: inferenza, riconoscimento dei presupposti, deduzione, interpretazione e valutazione delle argomentazioni.
- **Il questionario di Seligman sulla reazione all'insuccesso.** Questo strumento misura la fiducia in sé in base al modo di reagire di una persona all'insuccesso.
- **I test della capacità di ragionare sulla rete sociale.** Il soggetto si trova a visionare un filmato relativo a un complesso processo di gruppo. Con una certa frequenza la proiezione si interrompe e il soggetto è chiamato a rispondere ad alcuni quesiti sulle dinamiche cui ha assistito. È un test che consente di misurare la sensibilità interpersonale, la persuasività e l'influenza.
- **I test dei segnali non verbali.** Al soggetto viene chiesto di osservare alcuni disegni che rappresentano coppie di persone che stanno interagendo e di identificare il tipo di rapporto in cui esse si trovano e gli eventuali rapporti di subordinazione. È possibile con ciò misurare la sensibilità interpersonale, la persuasività e l'influenza.

### **Assessment center**

L'*assessment center* può essere definito come una procedura formale per verificare il possesso di certe competenze necessarie per operare in determinate posizioni aziendali. Esso impiega simulazioni di situazioni organizzative che consentono la rilevazione e la misurazione dei comportamenti individuali. Si tratta di una metodologia specificamente progettata per identificare le prospettive di impiego delle persone, in relazione ai comportamenti richiesti dalle posizioni di lavoro prese in esame. L'osservazione di comportamenti organizzativi in situazioni simulate consente di predire, con elevato livello di affidabilità, se questi saranno messi in atto dalle persone e in quale misura nell'ambito di contesti reali.

L'*assessment center* si realizza tramite simulazioni della realtà, messe in atto attraverso specifiche esercitazioni che possono essere così articolate:

- esercitazioni cooperative di gruppo, a ruoli liberi o assegnati;
- esercitazioni competitive di gruppo, a ruoli liberi o assegnati;
- esercitazioni individuali relative all'assunzione di incarichi imprevisti;
- esercitazioni individuali di soluzione di un problema organizzativo.

Accanto a queste possono essere utilizzati anche questionari e interviste strutturate. L'insieme degli strumenti attivati consente di simulare situazioni relative allo sviluppo di progetti, all'impostazione e realizzazione di un negoziato, alla soluzione di problemi organizzativi, alla presentazione di dati e proposte, alla valutazione di alternative e alla presa di decisioni.

La realizzazione dell'*assessment center* può avere una durata variabile da un minimo di mezza giornata fino a tre giorni di sessione e richiede la costituzione di una struttura organizzativa composta da tre ruoli:

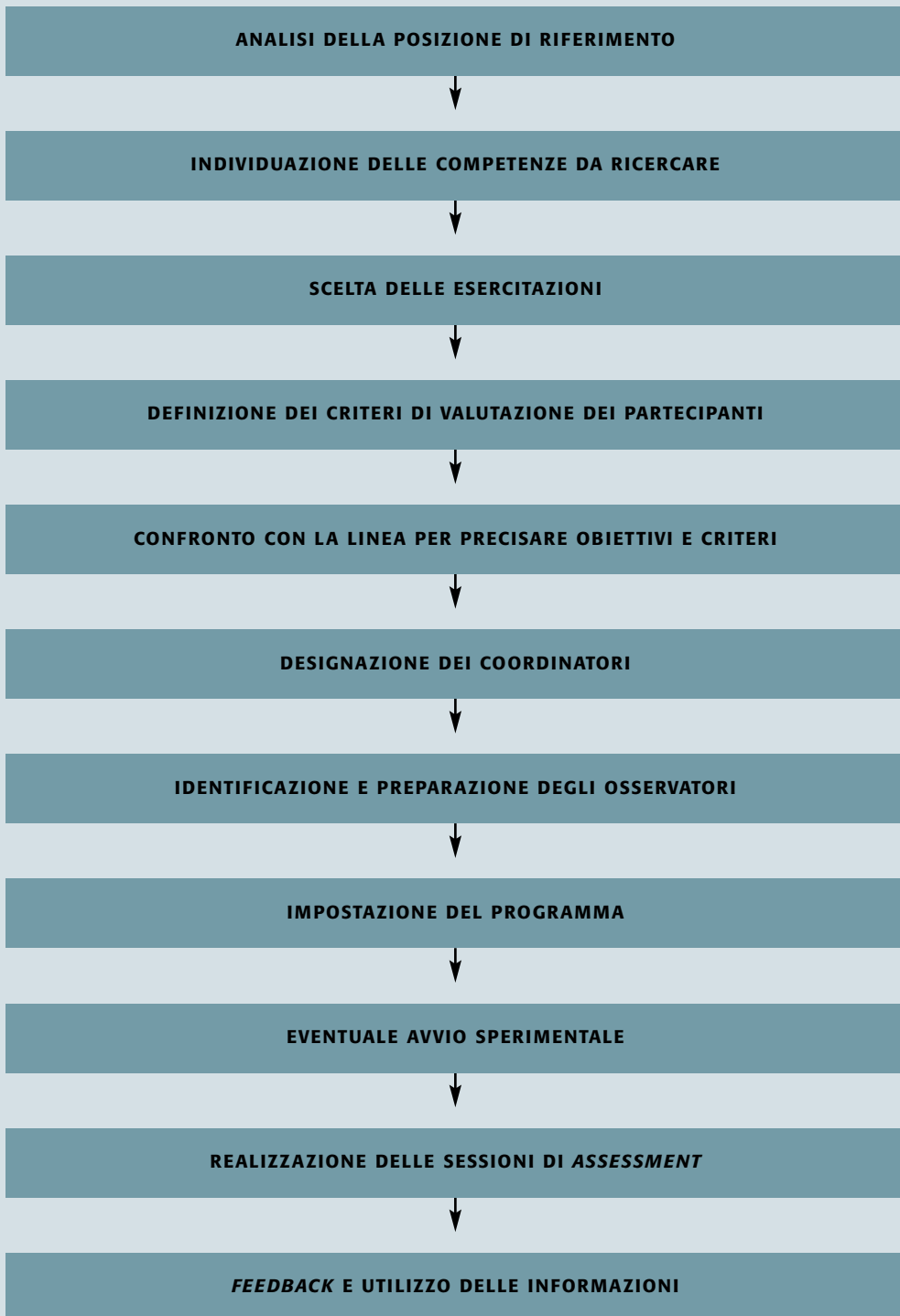
- il coordinatore, che organizza e gestisce le sessioni di valutazione e le fasi di analisi dei risultati garantendo l'applicazione corretta della metodologia;
- gli osservatori, che raccolgono i dati sull'attivazione delle competenze individuali, prevalentemente attraverso l'osservazione diretta dei partecipanti, e partecipano al processo di analisi dei risultati;
- i partecipanti, che sono oggetto della valutazione.

L'*assessment center* rappresenta un investimento ad alto ritorno e consente di uscire dagli approcci frammentari o intuitivi per valutare le caratteristiche dei soggetti con un elevato grado di affidabilità, ma va impiegato a seguito di analisi di costi-benefici, evitando campagne generiche su ampie popolazioni di soggetti senza avere chiaro l'utilizzo dei risultati.

La figura 3.2 descrive sinteticamente l'articolato processo realizzato con questa metodologia.



**Figura 3.2** Il processo di *assessment center*



Fonte Cocco e Gallo, 1999 (adattamento)

### 3.3 Gli ambiti di valutazione delle competenze

Gli strumenti di valutazione delle competenze possono essere utilizzati nell'ambito delle diverse politiche e prassi di gestione delle risorse umane, in modo tale che l'organizzazione possa riuscire a individuare, proteggere e sviluppare efficacemente le capacità di cui ha bisogno per il proprio successo. L'adozione di un approccio per competenze consente, in particolare, di dare a tutte le decisioni correlate alla gestione delle risorse umane un supporto metodologico, affinché ciò che viene selezionato, formato, sviluppato e premiato sia riconducibile a un medesimo riferimento logico e operativo: le competenze individuali.

Le competenze diventano, in questo senso, un linguaggio comune per l'organizzazione e un potenziale veicolo di comunicazione dei valori aziendali, in grado di contribuire a realizzare e a consolidare una cultura organizzativa in cui diviene centrale la dimensione di specificità e impegno individuale.

L'approccio per competenze rappresenta una soluzione tecnica, cui si può fare ricorso per rispondere a esigenze molto puntuali e specifiche dell'organizzazione, oppure per reimpostare in senso più generale l'attività di gestione delle risorse umane. Vi è da sottolineare, però, la necessità di considerare le singole politiche e strumentazioni in una prospettiva di integrazione reciproca e con le scelte aziendali a rilevanza strategica e operativa.

#### Selezione e competenze

Il processo di selezione è diretto a soddisfare le richieste poste dall'organizzazione in termini di risorse conoscitive, professionali e comportamentali, massimizzando il contributo che tali risorse portano all'implementazione delle strategie e delle politiche aziendali.

Si tratta, in altri termini, di dare risposta alla seguente esigenza: *la persona giusta al posto giusto*. Se il problema organizzativo è così facilmente posto, di diversa complessità è la risposta che a esso si può e si deve dare. La situazione di asimmetria informativa che caratterizza il rapporto tra individuo e organizzazione nella fase di selezione, infatti, spinge gli attori a comportarsi in modo opportunistico al fine di massimizzare il proprio risultato. Le tecniche di selezione rappresentano in questo senso uno strumento nelle mani dell'organizzazione (più direttamente del selezionatore) per raccogliere informazioni utili al processo decisionale riducendo il rischio di scegliere una persona inadeguata rispetto alle esigenze aziendali.

I metodi di selezione basati sulle competenze si fondano sul presupposto che "maggiore è la corrispondenza fra i requisiti della mansione e le competenze della persona, maggiori saranno anche il rendimento e il gusto di lavorare"<sup>7</sup>. Una buona corrispondenza predice una performance superiore e questo si traduce, quindi, in un maggiore rendimento della persona nella mansione in cui andrà a operare. Ma i

7. L. M. Spencer e S. M. Spencer, *Competenza nel lavoro*, cit.

vantaggi riconducibili ai sistemi di selezione basati sulle competenze sono numerosi:

- **riduzione del turnover:** l'efficacia del processo di selezione si traduce in una riduzione dei tassi di rotazione del personale;
- **pari opportunità:** i metodi per competenza non discriminano i candidati in base a età, razza e sesso;
- **formazione in ingresso:** il divario tra le competenze attese e quelle possedute dalla persona selezionata identifica chiaramente eventuali fabbisogni formativi;
- **curve di apprendimento più rapide:** i soggetti selezionati presentano già i requisiti previsti dalla mansione e questo determina una riduzione del 30-50% dei tempi necessari per acquisire gli elementi necessari a operare al massimo dell'efficacia;
- **definizione di piani di successione:** è possibile utilizzare il processo di selezione per identificare dei candidati che hanno il potenziale per ricoprire in futuro posizioni di livello più elevato rispetto a quello di ingresso.

Se l'obiettivo del processo di selezione diventa, allora, quello di verificare la corrispondenza tra le competenze personali dei candidati e i requisiti della mansione, lo sviluppo di un sistema di selezione *competency based* richiede la realizzazione di tre fasi:

1. sviluppare i modelli di competenza delle mansioni;
2. scegliere gli strumenti di valutazione delle competenze individuali;
3. definire il metodo di valutazione della corrispondenza mansione-persona.

Lo sviluppo dei modelli di competenza delle mansioni fa riferimento all'identificazione dei profili di competenze attese dall'organizzazione. Si tratta, quindi, di una fase preliminare che non riguarda esclusivamente il processo di selezione, in quanto rappresenta il pre-requisito per l'adozione del metodo per competenze in qualsiasi ambito aziendale. Tale fase implica delle decisioni che impattano sulla struttura complessiva del sistema per competenze che verrà sviluppato e che riguarda la stessa definizione di *competenza* che si intende adottare e, quindi, come immediata conseguenza l'identificazione degli strumenti di valutazione della stessa.

Il profilo di riferimento, in particolare, quando utilizzato ai fini della selezione, dovrebbe contenere il minor numero di competenze possibili. Alcuni studi hanno dimostrato che sono sei o sette le competenze che stanno alla base dei fattori chiave della performance e sono in grado di spiegare la maggior parte delle differenze di prestazione.

La scelta degli strumenti di valutazione da utilizzare nel processo di selezione deve rispondere evidentemente ai requisiti di efficacia ed efficienza. Da un lato, infatti, l'esigenza di individuare con la massima affidabilità possibile i candidati più adatti (che presentano cioè un profilo di competenze individuali allineato con il profilo di competenze attese), spingerebbe a utilizzare una combinazione articolata di soluzioni tecniche, decisione che però viene a scontrarsi con le esi-

genze relative ai tempi e ai costi di utilizzo dei diversi strumenti e che imporrebbe, invece, una scelta di contenimento. Evidentemente su tale decisione si riflettono ulteriori elementi di analisi. Dal punto di vista tecnico, infatti, il tipo di declinazione data al concetto di competenza e il tipo di profilo ricercato (in termini, per esempio, di prevalenza di aspetti manageriali su aspetti specialistici) tendono a circoscrivere il campo di scelta. D'altro canto, la rilevanza del profilo ricercato può spingere verso un maggiore investimento che privilegia l'efficacia della selezione ai costi necessari per la sua realizzazione.

### Alcuni quesiti sulla selezione per competenze

Quante e quali competenze rilevare e valutare?

Solo quelle previste e scelte in relazione al ruolo oppure anche altre competenze in aggiunta a quelle previste e possedute dal soggetto?

Può essere più semplice considerare solo quelle previste, perché questo consente una maggiore certezza nei criteri di giudizio e viene garantita una maggiore trasparenza.

Come valutare il possesso delle competenze?

L'attribuzione del giudizio avviene valutando l'esito in senso assoluto o in senso relativo?

E' opportuno dare una valutazione in termini assoluti e definire un criterio preciso per la valutazione della corrispondenza mansione-persona.

L'esperto che valuta il possesso delle competenze deve essere unico lungo tutto il processo di selezione per garantire una maggiore equità?

Deve essere un interno o un consulente esterno?

Vanno considerati gli aspetti tecnici e quelli psicologici. Dal punto di vista tecnico è irrilevante se l'esperto in valutazione delle competenze sia unico e se sia o meno un esterno. L'aspetto chiave è relativo alla corretta utilizzazione degli strumenti. Dal punto di vista psicologico si deve valutare, alla luce del clima organizzativo, se una sola persona garantisca una maggiore sicurezza per l'omogeneità dei giudizi oppure se attraverso la varietà degli esperti si riesca a trasmettere una maggiore tranquillità. Alla stessa stregua si debbono compiere le valutazioni rispetto alla costituzione di una commissione di selezione interna o esterna.

Una soluzione di base può essere quella di ricorrere alla *Bei* (ovvero alla *target interview* focalizzandosi, così, su un insieme ridotto di competenze da misurare) da integrare eventualmente con test o esercizi, fino a prefigurare la progettazione e la realizzazione di un *assessment center*.

Il risultato della seconda fase è l'identificazione del profilo di competenze possedute dai diversi candidati. Si tratta, cioè, di rilevare quali sono le competenze che ogni persona possiede determinandone anche una misura quantitativa utile alla formulazione di un giudizio di selezione.

Il possesso di una competenza può essere definito in termini di frequenza, di varietà o di intensità.

La frequenza indica la numerosità con la quale una competenza è stata rilevata (nel caso di una *Bei*, per esempio, è il numero di volte in cui viene codificata un competenza rapportato al numero degli episodi raccolti) e, quindi, indica la predisposizione del soggetto ad adottare un determinato comportamento quale modalità di risposta agli stimoli del compito e, più in generale, dell'ambiente in cui si trova a operare.

La varietà si basa, invece, sulla rilevazione dei diversi indicatori comportamentali attivati con riferimento a una competenza e, quindi, va a evidenziare se il soggetto manifesta strategie di comportamento differenziate (come, per esempio, il ricorso a tecniche diverse di negoziazione) o piuttosto privilegia l'attivazione di comportamenti consolidati e uniformi (replicazione della medesima tecnica di negoziazione in situazioni e contesti diversi).

La definizione dell'intensità nel possesso di una competenza richiede che gli indicatori comportamentali utilizzati per la misurazione del possesso siano definiti con il metodo della differenza apprezzabile per ciascuna competenza. La diversa intensità di misura, allora, si definisce sulla base di una serie di indicatori comportamentali con proprietà scalari relative a diverse dimensioni.

L'ultima fase del processo di selezione è quella relativa alla valutazione della corrispondenza mansioni-persona ed è finalizzata a identificare il candidato che presenta il profilo di competenze individuali maggiormente allineato con il profilo di competenze attese dall'organizzazione.

Un primo metodo di misura della corrispondenza è quello della *differenza assoluta ponderata* che si basa sul valore assoluto delle competenze della persona e dei requisiti di competenza relativi alla mansione. In particolare, il presupposto che sta alla base di questo metodo è la quantificazione non solo del livello di possesso della competenza da parte dei candidati, ma anche del livello atteso di competenza. Il candidato migliore è quello che presenta il minor livello di disaccoppiamento, dato dal rapporto tra la differenza totale ponderata (risultante dalla somma delle differenze ponderate rispetto a ogni competenza) e il peso totale dei requisiti della mansione.

Diversamente, il metodo del *confronto fra i profili* considera l'importanza relativa delle competenze individuali rispetto ai requisiti di competenza della mansione. Esso confronta i requisiti delle competenze di una mansione considerati in ordine di importanza con le competenze della persona ordinate dalla più caratterizzante alla meno caratterizzante. Il candidato migliore è quello che presenta il più alto coefficiente di correlazione tra i due profili.

## **Formazione e competenze**

La formazione aziendale è il processo finalizzato a presidiare e sviluppare le competenze aziendali e individuali e rappresenta uno degli strumenti per stimolare e attivare un processo di sviluppo dei soggetti e delle orga-

nizzazioni. La formazione costituisce a tutti gli effetti un mezzo per valorizzare le risorse umane, per difendere e accrescere il valore del capitale umano e per sostenere nel tempo il successo aziendale.

“La formazione e i sistemi di gestione delle risorse umane generano valore quando aiutano individui e organizzazioni a far meglio di quanto fanno attualmente. I modelli basati sulle competenze servono proprio a identificare le caratteristiche delle persone che sono correlate con livelli più elevati di prestazioni sul lavoro”<sup>8</sup>.

Il processo di formazione viene tradizionalmente distinto in quattro fasi sequenziali:

- l'analisi dei fabbisogni, in cui si perviene alla definizione delle esigenze professionali da soddisfare attraverso la formazione;
- la progettazione didattica, nella quale si procede alla traduzione dei bisogni rilevati in programmi di intervento formativo;
- la realizzazione, che implica la gestione dei momenti organizzativi e logistici della formazione;
- la valutazione, finalizzata a misurare il risultato prodotto dall'azione formativa.

Ragionare sul processo formativo con un approccio per competenze significa rivedere, almeno in parte, l'impianto logico e metodologico di tutte le fasi del processo stesso.

Impostare la formazione in un'ottica *competency based* significa innanzitutto spostare il focus da un approccio *teaching oriented* (orientato all'insegnamento) a un approccio *learning oriented* (orientato all'apprendimento). Un orientamento al *teaching* presuppone un'enfasi sulle discipline che vengono insegnate piuttosto su ciò che l'individuo apprende. È come immaginare che la formazione sia una scatola nera all'interno della quale vengono inseriti certi *input*, argomenti e materie, dando per scontato che questo generi l'apprendimento e dimenticando di considerare e di misurare gli *output* della nostra scatola nera. Generalmente, in linea con questa prospettiva, si assiste all'utilizzo ripetuto di vecchi materiali didattici e alla scarsa innovazione degli argomenti alla ricerca della massimizzazione dell'efficienza didattica.

Diversamente, un orientamento al *learning* centra la propria attenzione sui risultati del processo formativo, vale a dire sui benefici che ne derivano per i soggetti destinatari e, conseguentemente, per l'ambiente economico e sociale. L'attenzione viene, quindi, a spostarsi dalle discipline ai problemi che tramite esse dovranno poter essere risolti. Conseguentemente, mettere al centro dell'attenzione i soggetti e osservarne i benefici in termini di apprendimento significa considerare anche lo sviluppo di alcune loro caratteristiche, come conoscenze e competenze, derivante dall'attività di formazione, nonché promuoverne l'acquisizione e identificare metodologie per la loro rilevazione.

La mancata adozione di un'ottica centrata sul *learning* può produrre effetti particolarmente negativi, quali lo scollamento rispetto alle reali esigenze organizzative/individuali o la perdita di controllo del processo formativo, con un conseguente spreco di risorse, ma

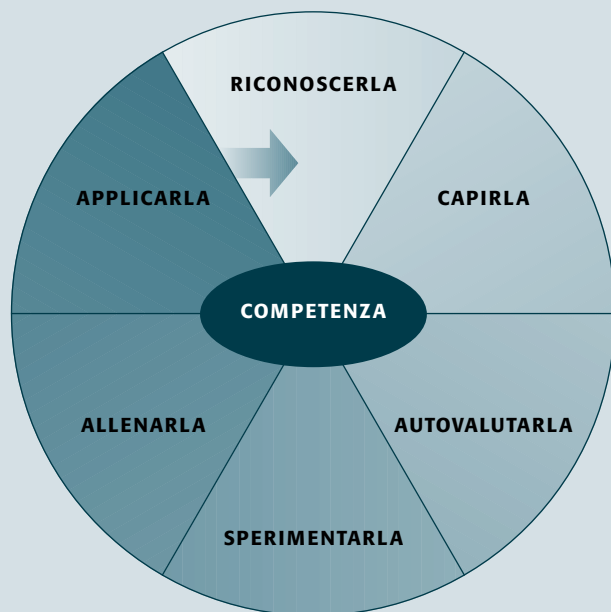
8. L. M. Spencer e S. M. Spencer, *Competenza nel lavoro*, cit.

anche con una possibile disaffezione da parte di chi usufruisce della formazione e in un minore impegno individuale. Sono anche troppo numerose le esperienze di interventi formativi realizzati sulla base di obiettivi irrilevanti o mal posti, per non parlare di quelle attività organizzate solo per rispondere a degli obblighi normativi, e tutto questo in contesti dove il reale bisogno di formazione risulta presente anche in maniera rilevante, ma rimane spesso inascoltato.

In particolare, sviluppare un'analisi dei fabbisogni *competency based* consente di impostare percorsi formativi in modo maggiormente adeguato. L'efficacia si può riscontrare nel fatto che, definendo un profilo di competenze atteso, si fissano degli obiettivi di apprendimento misurabili, il cui raggiungimento può, pertanto, essere valutato senza il rischio di ambiguità di interpretazione; in più, è possibile definire con precisione il tipo di contenuto che deve essere erogato attraverso l'attività dei corsi d'aula in termini di obiettivi, intesi come competenze da apprendere e sviluppare. In tal modo, si risponde in maniera più puntuale ai fabbisogni formativi individuati e, di conseguenza, anche gli obiettivi di apprendimento si presentano con un maggior grado di chiarezza e di evidenza. Questo fatto ha delle implicazioni anche in termini di efficienza, come la maggior focalizzazione nei confronti di obiettivi formativi definiti in modo preciso e coerente con le reali esigenze da colmare, che rappresenta una condizione per un uso efficiente delle risorse. Di conseguenza, un percorso formativo che, fin dall'analisi dei fabbisogni, si proponga di sviluppare nei partecipanti delle competenze legate a prestazioni efficaci, si traduce in risultati e performance individuali e organizzative migliori (cfr. figura 3.3).

Identificare semplicemente le competenze da sviluppare non è, però, sufficiente. Per realizzare l'apprendimento occorre individuare il punto d'innescò che stimola l'efficacia. Ciò significa puntare sull'aumento di consapevolezza da parte delle persone delle proprie caratteristiche per arrivare a un cambiamento autodiretto basato sull'apprendimento.

**Figura 3.3** Il processo di sviluppo della competenza



Fonte Ratti, 2003 (adattamento)

Per arrivare a modificare una competenza, infatti, la persona deve non solo imparare a riconoscerla (si tratta di una caratteristica intrinseca di un individuo e non sempre esplicita), ma identificare da un lato l'importanza di tale competenza ai fini della sua prestazione lavorativa e, dall'altro, assumere la consapevolezza su una propria eventuale deficienza. Questa presa di coscienza, e la conseguente motivazione, rappresenta la chiave attraverso la quale può essere innescato il processo di apprendimento di un individuo adulto.

La corretta progettazione di un intervento formativo centrato sull'apprendimento presuppone, quindi, di dedicare particolare attenzione alla fase di preparazione al cambiamento. Ciò significa:

- valutare i punti di forza e di debolezza personali;
- incoraggiare la partecipazione;
- collegare gli obiettivi di apprendimento ai valori personali;
- regolare le aspettative;
- misurare la disponibilità ad apprendere.

La focalizzazione sulle competenze individuali deve emergere, inoltre, non solo nella fase di analisi dei fabbisogni, quanto pervadere l'intero processo formativo: perciò l'attività didattica deve essere coerente con un'impostazione basata sulle competenze e gli strumenti di valutazione devono consentire di individuare il grado di possesso delle competenze prima e dopo l'erogazione dell'attività formativa.



Lo sviluppo della competenza passa, infatti, necessariamente attraverso una fase di sperimentazione in cui il soggetto rimette in gioco, in un ambiente protetto, i propri schemi mentali e comportamentali a favore di nuove strategie di risposta che andranno poi consolidate. Anche in termini di metodologia didattica si impone, quindi, una riflessione. Non si intende in questa sede entrare nel merito del dibattito, peraltro vivace e controverso, relativo alle diverse metodologie e alle nuove *forme di formazione* come il teatro d'impresa o l'*outdoor development*. Certamente diventa essenziale focalizzare l'attenzione sull'esigenza di creare uno stretto legame tra le metodologie e il processo di apprendimento delle competenze.

La lezione d'aula rappresenta evidentemente lo strumento più tradizionale per la trasmissione delle conoscenze, anche se il suo ruolo va valorizzato nel momento in cui vengono utilizzate delle tecniche d'insegnamento che portano il docente a realizzare una più ampia gamma di azioni, oltre alla mera trasmissione di informazioni, che presentano scopi ed effetti diversi: di tipo organizzativo, informativo, di sviluppo, di *feedback*, relazionale.

Il ricorso a casi e sperimentazioni favorisce lo sviluppo di competenze di *problem solving* e di ragionamento concettuale e analitico, oltre alla sperimentazione pratica delle conoscenze e delle capacità operative acquisite teoricamente, all'utilizzo di competenze relazionali correlate al lavoro di gruppo, alla comunicazione interpersonale e alla gestione dei conflitti.

Particolarmente diffuso negli ultimi anni è il ricorso alla tecnica dell'*outdoor development*. Si tratta di una serie anche molto differenziata di soluzioni rivolte a creare una situazione di apprendimento in situazioni estreme e inusuali per la persona. Queste attività di formazione vengono generalmente svolte in condizioni ambientali inedite ed estranee all'esperienza dei partecipanti (deserti, pareti montuose, torrenti, boschi) e prevedono l'assegnazione di obiettivi legati a problemi, persone e vincoli reali. I partecipanti vengono condotti *fuori dai muri* dell'aula per favorire il superamento degli schemi mentali e comportamentali irrigiditi: la mancanza di riferimenti di contesto, il venire meno dei ruoli formali, l'affrontare compiti nuovi e imprevisi consente all'individuo di sperimentarsi e di mettere alla prova le proprie capacità senza preoccuparsi eccessivamente delle conseguenze negative.

A causa del nostro corredo ereditario, delle nostre specifiche esperienze passate e delle richieste dell'ambiente ciascun individuo sviluppa una modalità preferita per effettuare le scelte. Vengono cioè sviluppati degli schemi di comportamento attraverso i quali il soggetto risolve il conflitto tra concreto e astratto e tra azione e riflessione. Tali schemi vengono definiti stili di apprendimento.

L'apprendimento descrive, infatti, i mutamenti soggettivi del comportamento individuale, delle conoscenze e delle funzioni cognitive dovuti alle diverse esperienze vissute. Può essere definito come un processo che consente all'individuo di adattarsi favorevolmente alle condizioni variabili dell'ambiente, acquisendo nuovi modi di rispon-

dere agli stimoli esterni, modificando modi preesistenti, assimilando sempre più estese conoscenze, capacità e abilità.

In particolare, il processo di apprendimento di un soggetto adulto può essere interpretato come un sistema circolare caratterizzato da quattro fasi:

- a. **azione o esperienza concreta:** l'individuo agisce e realizza l'esigenza di acquisire nuove informazioni (esigenza di apprendimento);
- b. **osservazione e riflessione:** l'individuo osserva la realtà e riflette sui collegamenti evidenti e possibili tra i vari elementi percepiti;
- c. **formalizzazione di concetti astratti e di generalizzazioni:** l'individuo formula nuove ipotesi di collegamenti e nuove rappresentazioni simboliche e astratte che lo portano a riorganizzare la realtà in modo diverso;
- d. **sperimentazione attiva:** l'individuo sperimenta le nuove rappresentazioni, organizza modelli mentali in situazioni concrete al fine verificarne le implicazioni.

Il risultato di questo processo di apprendimento è una nuova strutturazione mentale interna dell'individuo, che gli consente nuove possibilità di azione e di comportamento.

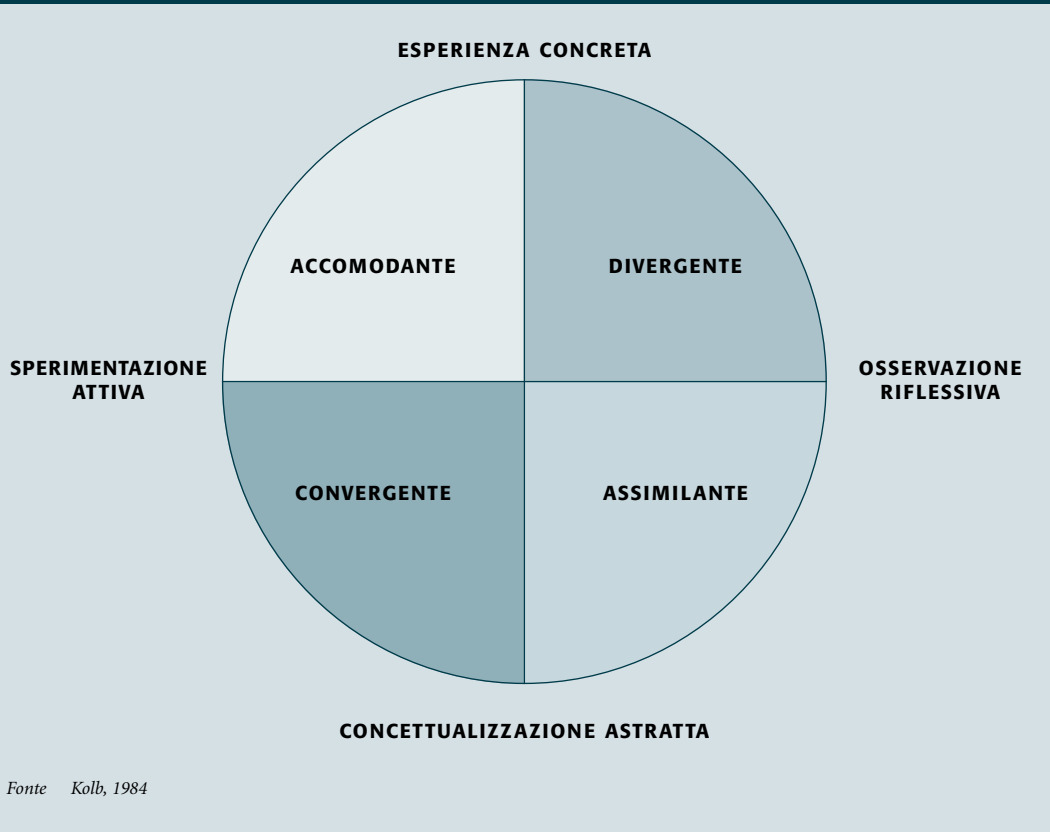
L'osservazione di nuovi modelli, concetti e informazioni, che avviene tipicamente nella seconda fase del processo di apprendimento, e che porta allo sviluppo e formalizzazione di nuove rappresentazioni simboliche, risulta influenzata dalle strategie cognitive personali, dagli stili di apprendimento e dalle esperienze individuali e collettive. Per questo motivo risulta determinante considerare le specifiche fonti di apprendimento, alla base dello sviluppo delle competenze individuali, distinguendo la predominanza dell'interazione con altre persone (collega, superiore gerarchico, imprenditore, fornitore aziendale), della sperimentazione attiva (esperienza diretta, apprendistato, visite aziendali, partecipazione a fiere), della concettualizzazione (corsi di formazione in impresa, corsi esterni di formazione, letture specialistiche, ricerche in Internet).

La combinazione dei diversi stili di apprendimento dà vita a differenti profili individuali (come sinteticamente riportato nella figura 3.4):

- **Divergente.** Le capacità di apprendimento sono l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva. Gli individui con questo profilo sono efficaci nel vedere situazioni concrete da molteplici punti di vista e la miglior efficacia si ha quando è richiesta la generazione di nuove idee. Sono persone che hanno ampi interessi culturali e amano raccogliere informazioni; sono interessate agli altri, tendono ad avere immaginazione e a essere emotive. In situazione formale preferiscono lavorare in gruppo, ascoltare con mentalità aperta e ricevere *feedback* personalizzati.
- **Assimilante.** Le capacità di apprendimento predominanti sono la concettualizzazione astratta e l'osservazione riflessiva. Le persone che si caratterizzano per questi stili di apprendimento sanno efficacemente capire un'ampia gamma di informazioni e riportarle in forma concisa e logica. Sono meno focalizzati sulle persone e più

interessati alle idee e ai concetti astratti. In genere, preferiscono che una teoria sia logicamente solida piuttosto che abbia valore pratico. Si impegnano nell'esplorazione di modelli analitici e abbisognano di tempo per riflessioni approfondite.

**Figura 3.4**    **Gli stili di apprendimento**



- **Convergente.** Gli stili dominanti sono la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva. I soggetti riconducibili a questa tipologia eccellono nel trovare soluzioni pratiche per idee e teorie. Hanno l'abilità di risolvere problemi e prendere decisioni trovando soluzioni a domande e problemi. Preferiscono avere a che fare con compiti tecnici e problemi, che fatti sociali e interpersonali. In situazioni di apprendimento formale preferiscono sperimentare nuove idee, simulazioni e compiti di lavoratori con applicazioni pratiche.
- **Accomodante.** Gli stili di apprendimento sono l'esperienza concreta e la sperimentazione attiva. Si tratta di persone che apprendono prevalentemente attraverso l'esperienza del fare. Amano portare avanti progetti e farsi coinvolgere in nuove e sfidanti esperienze. La tendenza potrebbe essere quella di reagire di pancia piuttosto che con un'analisi razionale. Nella soluzione dei proble-

mi tendono a fare grande affidamento nella raccolta delle informazioni e a puntare sulle persone piuttosto che sull'analisi tecnica. Preferiscono lavorare con gli altri per ottenere risultati, fissare obiettivi, lavorare sul campo e valutare approcci differenti per completare un progetto.

### **Sviluppo organizzativo e competenze**

I sistemi di orientamento professionale e sviluppo organizzativo basati sulle competenze permettono all'organizzazione di individuare le competenze critiche per avere successo nelle posizioni chiave e di prefigurare le competenze strategiche indispensabili per il futuro di un'organizzazione. Essi si collegano all'obiettivo di valutare il potenziale delle risorse umane inteso come possibilità di rispondere alle necessità dell'organizzazione nel medio e lungo termine.

La pianificazione delle successioni è un sistema inteso a identificare e selezionare all'interno dell'organizzazione le persone in grado di coprire le posizioni chiave eventualmente scoperte, non solo nell'immediato, ma con riferimento al medio periodo. La progettazione di un piano di successione, che può essere formalizzata in tavole di rimpiazzo, risponde a domande del tipo:

- quali persone hanno il potenziale per ricoprire le diverse posizioni?
- vi sono posizioni scoperte per le quali bisogna ricorrere al reclutamento dall'esterno?

I piani di successione basati sulle competenze permettono, quindi, all'organizzazione di individuare le competenze critiche per avere successo nelle posizioni chiave e di prefigurare le competenze strategiche indispensabili per il futuro. L'esistenza di un piano formalizzato di successione per le posizioni chiave (e per i manager nei due livelli sottostanti alle posizioni di vertice) garantisce vantaggi economici rilevanti in termini di ritorno dell'investimento rispetto alle imprese che non ne dispongono.

Le fasi del processo da seguire per l'elaborazione di un piano di successione basato sulle competenze sono:

- a. identificazione delle posizioni chiave da presidiare;
- b. sviluppo del modello di competenze per tali posizioni di lavoro;
- c. valutazione del personale in base al modello di competenze attraverso i metodi di valutazione più appropriati;
- d. assunzione di alcune decisioni:
  - idoneo: immediatamente, oppure dopo aver sviluppato le competenze x, y, z;
  - non idoneo: eventuale trasferimento laterale, oppure mantenimento nella posizione corrente, oppure scartare;
  - reclutamento esterno: se non esistono candidati interni idonei o non sviluppabili in tempo utile;
- e. aggiornamento del sistema informativo delle risorse umane per monitorare:
  - le competenze possedute dai dipendenti sotto osservazione;
  - i requisiti di competenza richiesti dalle posizioni chiave;
- f. sviluppo delle ipotesi di piani di successione.

Il processo seguito per attivare i piani di successione aiuta il vertice aziendale nella valutazione del divario esistente fra le competenze del candidato, le necessità di sviluppo attuali e le competenze richieste dalla posizione da presidiare. Questa analisi consente di assistere e consigliare il candidato nella formulazione di un piano personalizzato diretto a colmare tale divario e ad agevolare le sue possibilità di crescita professionale.

I piani di successione basati sulle competenze generano valore per l'azienda consentendo la valutazione esatta e sistematica delle competenze di successo richieste dalle posizioni chiave e garantendo la valutazione e il monitoraggio del sistema ruolo-persona.

Diversamente, i sentieri di carriera identificano le principali posizioni intermedie verso le posizioni laterali o finali di una stessa famiglia di mansioni o di famiglie diverse. La progettazione di percorsi di carriera comporta l'identificazione di una successione di posizioni che, partendo dalle necessità delle posizioni di lavoro, consenta alle persone di assumere responsabilità crescenti. I requisiti di competenza necessari per definire sentieri di carriera e per lo sviluppo di mansioni o famiglie di mansioni definiscono una griglia di riferimento per lo sviluppo del personale.

Pur diversi nelle finalità, allora, tali sistemi approntati in un'ottica *competency based* richiedono un processo analogo a quello relativo alla progettazione dei piani di successione, che parte dall'identificazione delle competenze richieste per le posizioni di lavoro, e si realizza con la valutazione delle competenze possedute dal candidato e delle possibili corrispondenze mansione-persona. Dal punto di vista tecnico si tratta, quindi, di misurare (come illustrato nella tabella 3.4) la corrispondenza mansione-persona fra le future posizioni da presidiare e le persone presenti nell'organizzazione.

**Tabella 3.4 Esempio di schema di analisi della corrispondenza mansione-persona sulla base della differenza assoluta ponderata**

Direttore tecnico	Requisiti della mansione	Punteggio della persona	Differenza	Peso	Differenza totale ponderata
Competenze operative e di realizzazione	50	95	45	1	45
Capacità tecnica	60	80	20	1	20
Competenze cognitive	85	95	10	2	20
Competenze d'influenza	85	85	0	3	0
<b>Totale</b>	<b>280</b>				<b>85</b>
<b>Disaccoppiamento (DTP/RDM) = 85/280 = 30%</b>					
<b>Corrispondenza = 1 - Disaccoppiamento = 69,7%</b>					

Fonte Spencer e Spener, 1993 (adattamento)

L'obiettivo specifico è stilare una graduatoria dei soggetti valutati sulla base dei punteggi conseguiti per identificare i candidati più idonei a intraprendere percorsi di sviluppo all'interno dell'organizzazione. Tali sistemi devono, perciò, privilegiare un'attenta individuazione delle più importanti competenze richieste dalle mansioni critiche e utilizzare il maggior numero possibile di fonti di informazione sui candidati in modo da stabilire se essi possiedono o meno le competenze necessarie. La valutazione dei candidati può avvalersi di numerosi metodi: *Bei*, test, simulazioni, esame delle schede di valutazione delle prestazioni, valutazioni di superiori, colleghi e subordinati.

Le migliori metodologie di progettazione dei piani di successione e dei percorsi di carriera si basano sia sull'analisi delle posizioni, intesa a identificare le attività richieste, sia sui comportamenti organizzativi che devono essere messi in atto dai titolari di queste posizioni per assicurare il livello di prestazione ottimale.

### **3.4 Sistemi di valutazione delle prestazioni e competenze**

La valutazione delle prestazioni è un processo di valutazione che tende ad analizzare il contributo fornito dall'individuo al raggiungimento degli obiettivi dell'organizzazione e si risolve in un giudizio positivo o negativo sulla prestazione del valutato con riferimento alle aspettative dell'organizzazione. L'oggetto della valutazione è, quindi, rappresentato dal complesso di eventi e azioni posti in essere dagli individui e/o dai risultati conseguiti nell'ambito delle responsabilità di ruolo a essi attribuite.

In realtà, tale valutazione va collegata dal punto di vista logico e metodologico a un più ampio sistema di gestione della performance che consente all'organizzazione di comunicare e rafforzare la strategia e la cultura aziendali, garantendo che gli obiettivi e le decisioni dei singoli siano direttamente collegati agli obiettivi e ai piani aziendali.

L'incontro tra questo sistema di valutazione e l'approccio per competenze si realizza nel momento in cui l'attenzione viene spostata dagli obiettivi e dai risultati conseguiti, agli aspetti comportamentali e qualitativi sottostanti alla prestazione. In particolare, gli obiettivi e le misure quantitative di risultato si rilevano misure di performance meno appropriate nelle situazioni in cui:

- l'ambiente esterno si presenta incerto e non controllabile;
- le mansioni hanno contenuti prevalentemente qualitativi;
- le responsabilità e i contenuti delle mansioni cambiano rapidamente;
- sono maggiormente importanti gli obiettivi di lungo termine.

In queste condizioni è prefigurabile un sistema misto che vada a combinare la definizione di obiettivi quantitativi con l'identificazione di un set di competenze su cui focalizzare la valutazione.

Anche le diverse finalità attribuite al sistema di valutazione delle prestazioni possono essere un aspetto determinante nel favorire l'ado-

zione di un approccio *competency based*. Se, infatti, risulta prevalente la finalizzazione del sistema al supporto e allo sviluppo del personale, rispetto al tema della differenziazione e della variabilità retributiva, il mettere al centro del processo di valutazione i comportamenti effettivamente attivati dalle persone consente di:

- fornire consulenza ai collaboratori perché possano migliorare la prestazione e sviluppare il potenziale;
- motivare i collaboratori mediante il riconoscimento dei loro meriti e fornire loro il supporto e gli incentivi necessari per migliorare;
- favorire la definizione dei fabbisogni formativi e delle modalità per rispondere alle esigenze emergenti;
- supportare la definizione dei percorsi di sviluppo del personale;
- rafforzare la relazione capo-collaboratore.

L'importanza di avere un *feedback* diretto e preciso sulla propria prestazione lavorativa, inteso, nella prospettiva per competenze, come giudizio sul livello di competenza dimostrato in rapporto alle aspettative, costituisce un fondamentale elemento a supporto del già citato apprendimento autodiretto, secondo il quale un individuo adulto è disposto a cambiare soltanto se:

- ha interesse a farlo;
- è insoddisfatto della situazione o del livello di performance attuale;
- ha una precisa comprensione della situazione o del livello di performance;
- ha chiari i passi da compiere per migliorare e raggiungere livelli di performance superiori.

Evidentemente questi elementi portano in evidenza il forte legame tra il momento della valutazione delle competenze e quello dello sviluppo autodiretto e sostenuto dalla formazione e, quindi, consentono di sottolineare, ancora una volta, l'importanza di considerare l'approccio *competency based* come il denominatore comune delle diverse politiche e pratiche di gestione del personale in un'ottica di integrazione sistemica<sup>9</sup>.

Molto frequentemente la valutazione delle prestazioni diventa uno strumento di supporto alla politica retributiva, finalizzato a fornire sistematicità e coerenza alle differenziazioni retributive basate sui comportamenti dei singoli lavoratori. Retribuire sulla base delle competenze significa, in particolare, definire se debba essere retribuito il livello delle competenze attuali o se debba essere alternativamente fornito un contributo allo sviluppo di nuove competenze al fine di migliorare la capacità complessiva dell'organizzazione. La scelta di questa alternativa si ripercuote direttamente sugli strumenti di valutazione delle competenze da adottare, rendendo più o meno efficaci, per esempio, gli approcci di tipo reputazionale particolarmente adatti a valutare i compiti, e quindi le competenze, che rientrano già nel lavoro corrente del soggetto. Come si vedrà nel prossimo paragrafo si tratta di un tema su cui il dibattito è ancora aperto.

9. Le finalità valutative del sistema di valutazione delle prestazioni, secondo Costa, sono: fornire un *feedback* ai dipendenti perché sappiano a che punto stanno; sviluppare informazioni circostanziate per decisioni riguardanti le variazioni retributive e le promozioni; aiutare i capi nel comunicare agli interessati segnali precisi di *allerta* nel caso di prestazioni insoddisfacenti.

### 3.5 Sistemi retributivi e competenze

Il dilemma *giudicare o sviluppare* la performance sollevato da Douglas McGregor ormai quarant'anni fa è ancora d'attualità.

Ci sono due ragioni fondamentali che supportano il collegamento fra retribuzione e competenze: quanto più una persona possiede e applica le necessarie e specifiche competenze a livello molto elevato, tanto più ha valore all'interno dell'organizzazione e potenzialmente anche all'esterno. È quindi logico ed equo prevedere che una parte della retribuzione sia commisurata alle competenze possedute dalle persone, sia in funzione di riconoscimento retributivo, sia, eventualmente, per ragioni di competitività retributiva verso il mercato del lavoro.

Peraltro, la crescita della professionalità delle persone avviene attraverso l'acquisizione e il miglioramento delle competenze possedute e applicate. Sembra, allora, ancora una volta corretto prevedere che la progressione della retribuzione, almeno in una parte significativa, sia correlata all'accrescimento delle competenze individuali.

In sintesi, l'evoluzione dei sistemi retributivi dovrebbe andare nella direzione di enfatizzare i risultati e il valore della persona. Ma in che modo questo può avvenire all'interno delle organizzazioni con soluzioni efficaci ed efficienti?

Ogni sistema retributivo, nelle più diverse organizzazioni, tiene generalmente conto di tre fattori fondamentali:

- la complessità e l'importanza del lavoro richiesto, gestibili con tecniche di *job evaluation* o derivate, che possono essere adattate in funzione dei nuovi requisiti;
- il *livello* della persona in rapporto al lavoro richiesto, gestibile con la metodologia delle competenze;
- l'entità e la qualità dei risultati ottenuti, gestibili con sistemi di valutazione della prestazione.

Quando si parla di *competence based pay* si fa riferimento, quindi, a un sottosistema retributivo specifico. Le politiche retributive più sagge e più evolute continuano in realtà a considerare tutti e tre i fattori considerati. In particolare, allora, il pagare le competenze può tradursi in quattro diverse modalità di intervento:

- competenze come fattori di peso delle posizioni di lavoro. In questo senso le competenze diventano elementi utili per disegnare il contenuto delle mansioni e da cui far dipendere, unitamente agli altri fattori considerati, il diverso peso dei ruoli organizzativi;
- ampliamento delle fasce retributive. In questo caso il sistema di riferimento diventa quello della progressione orizzontale avendo a riferimento le competenze differenziali espresse nella mansione;
- valutazione delle prestazioni. Le competenze diventano uno degli elementi della prestazione attesa da parte dei collaboratori e incidono, quindi, sulla componente variabile della retribuzione;
- investimento nelle competenze. Ciò che viene retribuito è il livello delle competenze attuali di una persona, ovvero viene fornito un



incentivo agli individui per sviluppare nuove competenze al fine di migliorare la capacità complessiva dell'organizzazione.

Solo in quest'ultimo caso, quindi, le competenze divengono un oggetto specifico e puntuale di retribuzione.

Il problema principale connesso a programmi di *pay for competence* riguarda l'affidabilità della misurazione delle competenze, specialmente per le professionalità di maggior pregio e particolarmente per quanto attiene alcune tipologie di caratteristiche personali che hanno più stretta attinenza a motivazioni, tratti e visione di sé. La soluzione di questi problemi passa attraverso la *decodifica* delle competenze in comportamenti organizzativi rilevanti ai fini della performance e direttamente osservabili nella vita lavorativa quotidiana. I risultati migliori si possono cogliere facendo riferimento a specifiche famiglie professionali al cui interno si potranno individuare tipici livelli di prestazione di riferimento e posizioni di lavoro che ben rappresentano lo sviluppo di significative tappe di evoluzione professionale.

L'adozione della *competence based pay* può consentire alle aziende di cogliere una serie di risultati significativi:

- promuovere – pianificandole, monitorandole e anche premiandole – quelle conoscenze e abilità e quei comportamenti che migliorano la performance individuale e collettiva;
- rimuovere fattori di premio – previsti dalle precedenti schede di valutazione – obsoleti, generici e poco chiari;
- introdurre una prassi che accorda aumenti retributivi soltanto a fronte di un incremento delle competenze delle persone. Si tratta di un passaggio importante in quanto in molte aziende vi è da parte delle persone un'attesa, legittimata da prassi di lunga data, di revisioni retributive annuali a fronte di una semplice continuità di prestazioni e risultati.

Il modello delle competenze richiede generalmente diversi affinamenti prima di poter essere utilizzato come base per il sistema retributivo. È inoltre importante avere una chiara visione del processo di valutazione: qualora sia ancora poco rodato o non sia sufficientemente credibile, è consigliabile rinviare l'applicazione retributiva collegata alle competenze. Le competenze, inoltre, devono essere descritte quantomeno in termini sia di eccellenza che di soglia; altrimenti non è definibile il posizionamento retributivo in rapporto al mercato, né è gestibile la differenziazione retributiva fra i *best performer* e gli altri lavoratori.

Le posizioni in merito all'efficacia e all'efficienza del *competence based pay* sono ancora controverse. Da un lato, la teoria vorrebbe che la valutazione delle competenze si riflettesse nella base retributiva in quanto la performance derivante dai comportamenti organizzativi rimane sostanzialmente stabile nel tempo diversamente dagli obiettivi legati al tempo, dall'altro, alcuni autori sostengono che se le competenze si traducono in comportamenti efficaci e, quindi, in risultati, diventa più oggettivo e misurabile pagare i risultati medesimi piuttosto che le competenze da cui sono originati.

### 3.6 Conclusioni

Gli utilizzi gestionali del modello delle competenze dipendono dal bisogno fondamentale espresso dall'organizzazione. Un'azienda può sentire la necessità di ricostruire tutti i sistemi di gestione delle risorse umane e in questo caso si rende indispensabile attuare un vero e proprio *reengineering*, nell'ottica delle competenze, di tutti i processi e gli strumenti che vanno dalla pianificazione, all'acquisizione, alla formazione e allo sviluppo e valutazione delle risorse. Questo significa costruire un sistema coordinato di politiche e di tecniche di gestione del personale che ruoti intorno al concetto di competenza.

In alcune situazioni, il bisogno organizzativo può essere specifico e, quindi, risulta necessaria una soluzione mirata su uno specifico strumento o processo. La risposta dovrà essere in questo caso snella e focalizzata in modo da massimizzare il rapporto fra il valore generato e il costo dell'investimento da sostenere.

Rimane da stabilire, a fronte di una qualsiasi innovazione organizzativa di questa portata, se vi siano maggiori possibilità di riuscita attraverso l'immediata implementazione del modello a livello di tutta l'organizzazione, oppure attraverso una iniziale e circoscritta sperimentazione. Le alternative sono, quindi, quella di adottare il modello delle competenze per tutti i sistemi che caratterizzano la gestione delle risorse umane e per tutti i ruoli organizzativi strategicamente rilevanti, e quella di iniziare con un approccio parziale, scegliendo tra tutte le possibili varianti a disposizione (per esempio, adottare una gestione integrata delle risorse umane basata sulle competenze circoscrivendola a un numero ridotto di ruoli organizzativi o a una famiglia professionale, oppure adottare il modello delle competenze solo per razionalizzare solo alcuni dei sistemi di base, per esempio, i sentieri di carriera e sviluppo del personale). Le due scelte presentano vantaggi e svantaggi che sono speculari: da un lato il vantaggio di diffondere immediatamente i contenuti dell'innovazione a tutta l'organizzazione, dall'altro la minore resistenza organizzativa destinato a incontrare un cambiamento parziale.

Le esperienze correnti testimoniano una maggiore diffusione dell'approccio parziale, sia in termini di sistemi (sentieri di carriera, pianificazione delle successioni e valutazione del potenziale) che di ruoli investiti (area dei professional e personale commerciale).

Il richiamo fondamentale è, però, sempre quello alla coerenza.

## 4. Agenzia delle Entrate: un caso pratico di gestione per competenze

### 4.1 Le riflessioni teoriche alla base dell'esperienza

Per le organizzazioni moderne che si muovono nello scenario dell'*economia della conoscenza* l'investimento nelle competenze è determinante per la loro sopravvivenza e il loro sviluppo. E *investire in competenze* vuol dire, anzitutto, cominciare a esplicitare le conoscenze, le capacità e i valori che un'organizzazione chiede a coloro che vi lavorano. Vuol dire, quindi, dichiarare delle aspettative. Quando è formulato in modo esplicito, chiaro e organico, l'insieme di aspettative prende la forma di un *modello delle competenze*.

I modelli di competenze possono essere definiti seguendo due diverse strade, a seconda che si adottino approcci di tipo deduttivo o di tipo induttivo/sperimentale. I primi nascono da una definizione aprioristica di caratteristiche professionali e manageriali, dedotte dalle caratteristiche del business e della strategia aziendale. I secondi sono invece derivati da ricerche sperimentali, sottoposte a un processo statistico di validazione, che hanno a oggetto l'analisi dei comportamenti delle persone che hanno successo in una organizzazione. Analizzando tali comportamenti si cerca di risalire alle cause che ne spiegano la dinamica e le cause sono appunto le *competenze*. Di conseguenza, i tipi di comportamento individuati come causa di performance di livello superiore sono indicati come *modello* da seguire, ed ecco allora che la parola modello assume, nella discussione relativa alle competenze, non più solo una valenza *esplicativa*, ma anche *prescrittiva*, conformemente peraltro all'uso linguistico comune, in cui la parola ricorre in entrambe le accezioni.

Rientra nell'approccio induttivo, e ne è anzi il capostipite, il modello sviluppato da David McClelland e dai suoi collaboratori a partire dai primi anni '70 del secolo scorso<sup>1</sup>.

Il modello nasce storicamente sul terreno della selezione, ma le sue applicazioni si sono poi estese all'intero ambito del processo di gestione delle risorse umane (formazione, sviluppo, remunerazione, piani di carriera). Agli inizi degli anni '70 il Dipartimento di Stato americano aveva chiesto a McClelland una consulenza per la selezione dei funzionari dell'Usis (*United States Information Service*) desti-

1. Il modello viene solitamente definito "modello McBer", dal nome della società di consulenza fondata da McClelland e da David Berlew. La società McBer è poi confluita negli anni '90 nell'*Hay Group*.

nati a operare all'estero. L'analisi mise a fuoco il fatto che i criteri di selezione basati su titoli accademici e su requisiti di tipo culturale davano luogo a problemi di validità, oltre a essere discriminatori (per i candidati era ben difficile superare le prove di esame se non avevano frequentato costose università d'élite). Gli uffici presso cui quei funzionari avrebbero lavorato erano un equivalente dei centri di cultura italiana all'estero. Il loro compito era gestire biblioteche, organizzare eventi culturali, tenere conferenze sull'America, avviare relazioni con comunità locali. Si era visto che i test di selezione inerenti a materie come storia americana, economia, scienze sociali, conoscenza delle lingue non riuscivano a predire la performance eccellente. Quasi tutti i funzionari dell'Usis all'estero erano maschi, bianchi e di elevata classe sociale. E era però anche un fatto, spiacevole per il Dipartimento americano, perché gettava un'ombra sulla correttezza della sua politica di selezione, che tra i funzionari più bravi vi erano spesso proprio le poche donne e i pochi neri in servizio presso gli uffici dell'Usis.

Quali potevano essere tecniche migliori per individuare le capacità professionali e predire performance superiori?

Il problema era anzitutto metodologico e McClelland lo affrontò con un approccio scientifico, basato sul campionamento di gruppi contrapposti<sup>2</sup>. Egli decise di usare un campione di funzionari di alto valore professionale e un campione di confronto di elementi medio-crisi. La scelta dei due gruppi campione di *superior performers*<sup>3</sup> (o di *best performers*, per usare un sinonimo) e di *average performers*<sup>4</sup> venne affidata al Dipartimento di Stato, nel convincimento che l'amministrazione fosse comunque in grado di rilevare chi operava con successo e chi no. L'assunto di base è che ci si accorda più facilmente, come diceva McClelland, su *chi è outstanding* (fuori dell'ordinario) piuttosto che su *che cosa* rende qualcuno *outstanding*. E l'indagine dello studioso americano si concentrò appunto sull'individuazione di questo *che cosa*.

Come secondo passo, McClelland sviluppò una tecnica chiamata *Behavioral Event Interview (Bei)*. Questa tecnica è già stata descritta nel capitolo 3.

Le interviste consentirono di raccogliere alcune centinaia di racconti delle situazioni più critiche incontrate da quei giovani funzionari nella loro missione all'estero. Si trattava a questo punto, e fu il terzo passo del percorso seguito da McClelland, di passare dalla miriade di singoli comportamenti descritti nelle interviste a un raggruppamento per categorie tematiche dei comportamenti stessi. Ognuna di queste categorie identificava le caratteristiche individuali che distinguevano i due gruppi campione (caratteristiche che non erano invece intercettate dalle prove tradizionali di accesso).

Tali *categorie tematiche* vennero definite *competenze*, termine di cui Spencer e Spencer, che sono tra i più noti continuatori dell'opera di McClelland, diedero successivamente la seguente definizione: "caratteristiche intrinseche (*underlying*) individuali causalmente col-

2. McClelland ha raccontato questa esperienza nell'introduzione a L.M. Spencer e S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro*, cit.

3. Solitamente, si dà a questo termine una definizione di tipo statistico: sono coloro che eseguono performance pari a una deviazione standard al di sopra della performance media, ossia la fascia *top* del 15% dei componenti di un'organizzazione in una distribuzione normale a 4 fasce (inferiori, medio-inferiori, medio-superiori, superiori). Il che vuol dire "grosso modo, il livello raggiunto da una persona su 10, in una situazione di lavoro data" (L.M. Spencer e S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro*, cit.).

4. *Average* significa medio. Come scrisse McClelland, il gruppo degli *average performers* era costituito da coloro che "lavoravano quel tanto che bastava per non essere licenziati". Si trattava quindi di *just average performers*: più che medi, *mediocri*.

legate a una performance efficace o superiore in una mansione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito”<sup>5</sup>.

Per tornare alla vicenda dei funzionari dell’Usis, McClelland non sosteneva che i vecchi criteri di selezione fossero insensati. Quei criteri erano legati, in effetti, all’analisi delle caratteristiche del compito che quei funzionari erano chiamati a svolgere. Poiché quei giovani dovevano diffondere la cultura americana nel mondo, non era affatto illogico che la selezione mirasse a verificare il possesso di tale cultura. L’errore stava solo nel ritenere che le condizioni necessarie per eseguire il loro compito equivalessero a quelle necessarie per svolgere quel compito in modo eccellente. Gli studi, infatti, hanno identificato due categorie di competenze: le *competenze soglia* (quelle necessarie per eseguire un compito) e le *competenze distintive* (quelle necessarie per eseguire *bene* un compito).

Verifiche successive, basate su nuovi gruppi campione e su test di misura delle competenze, confermarono che il possesso di quelle competenze distintive da parte dei funzionari dell’Usis consentiva realmente di prevedere esperienze professionali di successo. Con la descrizione e la graduazione di quelle competenze, il metodo messo a punto da McClelland consentiva quindi di costruire un *modello*, cioè una rappresentazione semplificata della realtà che permetteva di identificare i comportamenti che *spiegavano* il successo professionale.

Il modello di McClelland è certamente tra i più diffusi nel mondo delle organizzazioni e anche l’Agenzia delle Entrate vi si è ispirata. Il suo principale punto di forza sta nel fatto di essere induttivo: le competenze non sono definite in astratto, ma osservando il comportamento concreto dei migliori.

Certo, non mancano i critici dell’approccio McClelland, che hanno evidenziato, da una parte la complessità del metodo e, dall’altra, una visione statica della competenza: si osservano gli eccellenti di oggi e in *questo* contesto organizzativo. Il modello, quindi, non aiuterebbe quando l’ambiente in cui opera l’organizzazione è in continuo cambiamento, quando cioè il contesto di riferimento muta e richiede nuovi comportamenti che nascono da competenze *altre* rispetto a quelle che si erano prima rivelate vincenti.

Se un’organizzazione è in fase di cambiamento, mettere a fuoco le caratteristiche del *best performer di ieri* potrebbe dire ben poco delle qualità del *best performer di domani*.

Quale sarebbe allora una soluzione appropriata nel caso di organizzazioni non consolidate nel modello organizzativo e in fase di cambiamento?

C’è un filone di studi, secondo il quale l’approccio giusto non sarebbe, in una evenienza del genere, quello induttivo messo a punto da McClelland e dai suoi collaboratori (definito, dai suoi critici, *psicologico-individuale*). L’approccio giusto sarebbe invece quello di ricavare per *deduzione* dalle caratteristiche del nuovo business aziendale e dalla sua strategia le competenze che le persone devono avere. Questo approccio trae origine dalle pubblicazioni di due

5. L.M. Spencer e S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro*, cit. Prima ancora di loro, Boyatzis, anch’egli allievo di McClelland, aveva dato questa definizione del concetto di competenza: “una caratteristica intrinseca individuale che può consistere in una motivazione, un tratto, una capacità, un aspetto dell’immagine di sé o del proprio ruolo sociale, o un corpo di conoscenze che una persona utilizza” (R.E. Boyatzis *The Competent Manager*, cit.). La problematicità di una definizione così ampia ed eterogenea è messa in evidenza da A. Grandori, *Organizzazione e comportamento economico*, Bologna, Il Mulino, 2001.

6. G. Hamel e C.K. Prahalad, *La competenza distintiva delle aziende*, in "Harvard Espansione", n. 49, 1990. Degli stessi autori si può anche vedere *Alla conquista del futuro*, Il Sole 24 Ore, Milano, 1995.

7. In un'intervista rilasciata nel 1997, McClelland ricorda, per esempio, il caso di una compagnia petrolifera che aveva commissionato un modello di competenze per i suoi strateghi di business. In base all'analisi funzionale, il compito principale di quelle persone sembrava essere la pianificazione. I consulenti incaricati di predisporre il modello proposero quindi una lista di competenze essenziali, che includevano il *pensiero concettuale* e il *ragionamento deduttivo*. Ma le interviste *Bei*, che erano state separatamente richieste a McClelland dalla società petrolifera, rivelarono che una competenza fino allora insospettata, l'*influenza*, era molto importante per distinguere gli *outstanding* dagli *average performers*. I migliori strateghi di business ritenevano infatti che il loro lavoro fosse ben più che scrivere un buon piano strategico. Era anche importante che la dirigenza di vertice comprendesse il piano e fosse preparata ad adottarlo. Conseguentemente, i più bravi si assicuravano che i propri dirigenti fossero coinvolti nelle decisioni già nella prima fase di elaborazione del piano. I meno bravi non afferravano questo punto, né i consulenti l'avevano colto. Come concludeva McClelland, con l'analisi funzionale c'è il pericolo di tralasciare qualcosa. Il testo dell'intervista è consultabile su internet: <http://competencyandei.com/Interview-with-David-McClelland>.

autori, G. Hamel e C.K. Prahalad<sup>6</sup>, sulla *core competence of the corporation*, ovvero sulla competenza distintiva delle aziende, come è stato tradotto in italiano. Per esempio, se l'azienda opera in un business in cui la competizione si gioca sulla continua innovazione di prodotto, si potrebbe dedurre che una capacità organizzativa chiave è la capacità dell'organizzazione di produrre innovazione, il che porterebbe a identificare, tra le competenze importanti delle persone, la creatività, la capacità di tenersi aggiornati a livello di eccellenza tecnologica, l'orientamento allo scambio di know how, ecc. Hamel e Prahalad hanno coniato un'immagine, quella dell'*albero delle competenze*, che vede queste come le radici, mentre i prodotti o i servizi forniti ai clienti o alla collettività sarebbero i frutti. La competenza distintiva è, secondo questo approccio, il veicolo attraverso il quale si crea il vantaggio competitivo dell'azienda e, quindi, il valore per il cliente o per il cittadino. L'azienda non è allora solo un portafoglio di prodotti o servizi ma anche un portafoglio di competenze distintive, non statico ma sempre in movimento in virtù dell'evoluzione del contesto ambientale.

Questo approccio sembra convincente, ma sembrava assai convincente anche la politica di selezione che il Dipartimento di Stato seguiva per il reclutamento dei funzionari da inviare all'estero presso gli uffici dell'Usis. Se il business di questi uffici era la diffusione della cultura americana all'estero, perché non dedurre che la competenza-chiave di quei funzionari dovesse essere la perfetta conoscenza della lingua e della cultura americana? L'analisi induttiva di McClelland dimostrò che quella conoscenza era una competenza soglia, ma non una competenza distintiva per realizzare performance eccellenti. Il dubbio, quindi, è che il cosiddetto approccio strategico-organizzativo costituisca, metodologicamente, una riproposizione, sotto nuove forme, dell'approccio tradizionale che crede di poter dedurre dalle caratteristiche funzionali di un *job* le caratteristiche ideali della persona che deve eseguire quel *job*<sup>7</sup>. Tale approccio rischia di mettere in luce solo le caratteristiche *minime* per svolgere un lavoro, cioè le caratteristiche di un *average performer*, e di fallire invece nella messa a fuoco delle caratteristiche del *best performer*.

In sintesi, le osservazioni che si possono qui fare sono tre.

La prima, di carattere generale, è che l'approccio psicologico-individuale e quello strategico-organizzativo operano su piani radicalmente diversi, in quanto rispondono a esigenze diverse, sicché va considerato comunque con cautela il tentativo di ricondurli sul terreno di un'unica problematica. Il primo approccio mira a spiegare le differenze di performance fra una persona e l'altra *all'interno di una organizzazione*, mentre il secondo mira invece a spiegare le differenze di performance *fra un'organizzazione e l'altra*, tant'è che propone una definizione di competenza distintiva che va al di là del raffronto tra le competenze delle singole persone appartenenti a una medesima realtà aziendale: "Le competenze distintive rappresentano ciò che l'azienda

ha appreso collettivamente soprattutto sul come coordinare le diverse capacità produttive e integrare differenti correnti tecnologiche”<sup>8</sup>. Per chiarire ulteriormente il proprio pensiero, gli autori appena citati proseguono così: “Se, quando si parla di competenze, si parla di armonizzare differenti correnti tecnologiche, si parla anche dell’organizzazione del lavoro”. È evidente che un confronto fra le *differenze* tra le persone in termini di competenze si può fare solo a *parità* di organizzazione del lavoro, poiché altrimenti si mescolano in modo scriteriato cose diverse (attribuendo, per esempio, alla bravura delle persone ciò che va attribuito alla bontà del modello organizzativo). Peraltro, proprio perché focalizza la questione del vantaggio competitivo, l’approccio strategico-organizzativo è calibrato sul mondo delle imprese, più che su quello delle amministrazioni pubbliche, riguardo alle quali solo in senso molto lato si può parlare di concorrenza (può essere invece interessante notare che la ricerca pionieristica di McClelland ha origine proprio nell’ambito di amministrazioni pubbliche).

La seconda osservazione è che l’approccio strategico-organizzativo funziona per l’individuazione delle competenze delle persone solo se non è interamente deduttivo e utilizza quindi, grazie anche a operazioni di *benchmarking*, la base empirica costituita dalle *best performances* rilevabili in aziende di successo nel business di riferimento. In altri termini, le competenze-chiave necessarie a un’azienda che sta trasformando la sua missione vengono induttivamente ricavate, se non dai *best performers* di quell’azienda (perché questo significherebbe guardare al passato), dai *best performers* di aziende già affermatesi come leader nel nuovo business (attingendo ai modelli di competenze di tali aziende).

La terza e ultima osservazione è che un modello di competenze ha rilevanza pratica solo se non si riduce a indicazioni assai generiche su cosa le persone dovrebbero fare, ma riesce a formulare, con un linguaggio chiaro, condiviso e ben orientato al saper fare, una descrizione analiticamente graduata dei comportamenti da seguire o da evitare (cioè una scala sufficientemente univoca di comportamenti osservabili). Solo una descrizione di questo tipo può infatti soddisfare le condizioni di validità e affidabilità di un modello di competenze, indispensabili come base di una rilevazione e valutazione oggettiva delle competenze. Che è, a sua volta, necessaria per promuovere efficaci processi di sviluppo delle competenze: stabilire quali siano i punti di forza e di debolezza di una persona è indispensabile per poter intervenire sul loro miglioramento. Tutto ciò, peraltro, è riconosciuto dagli stessi fautori dell’approccio strategico-organizzativo, i quali sottolineano che il passaggio più delicato della metodologia di individuazione delle competenze è la *definizione del grading* (graduazione), cioè la costruzione della scala su cui si misura la *bravura* in una certa competenza. E la definizione del *grading* richiede “il contributo diretto della linea, che aiuta a individuare i comportamenti reali che fanno la differenza, attraverso l’esperienza diretta e l’osservazione

8. G. Hamel e C.K. Prahalad, *La competenza distintiva delle aziende*, cit.

dei più bravi”<sup>9</sup>. Ma in questo modo non si finisce per riprendere i costrutti fondamentali del cosiddetto approccio psicologico-individuale rispetto al quale si intendevano invece marcare le distanze? Questa domanda appare ancora più legittima quando, nell’opera appena citata, si legge una definizione di competenza del tutto analoga a quella dell’approccio psicologico-individuale: “– un aggregato di conoscenze e capacità; – insieme e non separatamente; – definite attraverso il comportamento osservabile; – strettamente collegate alla performance eccellente desiderata”.

Si aggiunge, è vero, che la performance eccellente è quella richiesta “dal business, dalla strategia competitiva e dai suoi fattori critici di successo”, ma anche nell’approccio psicologico-individuale è l’organizzazione e non certo l’individuo che stabilisce cosa debba intendersi per prestazione eccellente. Nella vicenda dei funzionari Usis, per citarla ancora una volta, fu il Dipartimento di Stato che individuò, in base appunto alla sua idea di *best performance*, chi fossero i più bravi.

Nel dibattito va anche ricordata la posizione, assai autorevole, secondo cui bisognerebbe “sviluppare un’analisi delle competenze più dinamica e *generativa*, rispetto all’approccio suggerito nei modelli di gestione delle risorse umane”<sup>10</sup> (l’autrice si riferisce, in particolare, ai contributi di Boyatzis e di Spencer & Spencer). Tale approccio, infatti, “nulla dice su quali altre combinazioni di competenze sarebbero state possibili e forse più efficaci, né su quali altri comportamenti si sarebbero potuti generare con le stesse competenze”<sup>11</sup>. L’idea alternativa è “di partire dalle competenze stesse e dalle particolari combinazioni in cui si presentano negli attori che le posseggono. Il fatto che le risorse siano incorporate nelle persone in modo scarsamente divisibile, rende spesso le risorse di fatto a disposizione più ricche di potenzialità rispetto ai particolari servizi per cui sono state selezionate. Sono le competenze possedute dagli attori, e ancor più le combinazioni possibili con le competenze di altri, che possono aiutare a definire compiti interessanti, piuttosto che viceversa. Si pensi per esempio a docenti di una scuola di management. Un’analisi delle competenze di tipo generativo non dovrebbe partire dalle richieste dei compiti generici del docente, né da quelle specifiche di corsi e prodotti esistenti. Dovrebbe ricercare soprattutto competenze possedute ma finora non applicate, o non applicate in combinazione con altre complementari. Una mappatura di questo tipo potrebbe portare a scoprire che, per esempio, qualcuno custodisce competenze, diciamo, di metodi quantitativi di analisi reticolare, e qualcun altro di analisi reticolare dell’organizzazione che, se combinate, potrebbero generare un nuovo corso di valore”<sup>12</sup>.

In sintesi, più che guardare al *best performer* reale bisognerebbe immaginare il *best performer* ideale: la persona che, sollecitata a esprimere competenze fino allora solo potenziali o a combinarle in maniera inedita con le competenze di altri, riesce a produrre comportamenti ancora più efficaci di quelli espressi da coloro che sono considerati attualmente i più bravi. Sono spunti di riflessione importanti ai fini di una progettazione *generativa* dell’organizzazione. Non bastano

9. U. Capucci (a cura di), *Business, strategia, competenze*, Guerini e Associati, Milano, 1999.

10. A. Grandori, *Organizzazione e comportamento economico*, cit.

11. *Op. cit.*

12. *Op. cit.*



però per generare un modello di competenze valido e affidabile per i processi di rilevazione, valutazione, remunerazione e sviluppo delle competenze. Per costruire un modello che abbia quelle caratteristiche occorre una base empirica, cioè fattuale e non solo immaginata, di casi di *best performance* e si può disporre di una base del genere solo quando il *best performer* concepito come ideale non esiste più solo nell'immaginazione generativa, ma è divenuto reale, e questo accade soltanto quando la nuova situazione organizzativa progettata è stata effettivamente generata ed è divenuta operativa. Quindi, rientra alla fine in gioco l'approccio esperienziale suggerito nei modelli di gestione delle risorse umane.

Per concludere, un'impostazione molto interessante, che riguarda sempre il tema della costruzione dei modelli di competenze, ma che sembra finora rimasta abbastanza isolata, è quella delineata da un ricercatore svedese, Jörgen Sandberg<sup>13</sup>, in uno studio su un campione di ingegneri impegnati nel lavoro di ottimizzazione dei motori della Volvo. In questo studio viene approfonditamente analizzata l'idea che in una organizzazione possano convivere, più o meno implicitamente, concezioni diverse su cosa debba intendersi per *best performance* e *best performer*. Nel campione esaminato, Sandberg individua tre diverse concezioni:

- ottimizzare qualità separate;
- ottimizzare qualità interagenti;
- ottimizzare dal punto di vista del cliente.

È da notare che ognuna di queste concezioni interpreta a suo modo le conoscenze e le capacità, Sandberg le chiama attributi, necessarie per svolgere il lavoro richiesto (per esempio, conoscenza del motore, conoscenza dei sistemi di monitoraggio, capacità di autoapprendimento, capacità di cooperazione, ecc.). Per proseguire nell'esempio, mentre nel contesto della concezione ottimizzare qualità interagenti, l'attributo *capacità di autoapprendimento* significa *accrescere la conoscenza dei nessi tra le qualità di un motore*, nel contesto della concezione ottimizzare dal punto di vista del cliente, l'attributo capacità di autoapprendimento significa *avere senso pratico del motore* e cioè accrescere la conoscenza della relazione tra desideri del cliente e motori. Di conseguenza, gli attributi non sono *context free*, non sono cose o oggetti a sé stanti, descrivibili in sé e per sé e che, come pezzi del gioco del meccano, produrrebbero diverse forme di competenza a seconda di come si aggregano e si montano tra loro (questa visione meccanica delle competenze, Sandberg la chiama oggettivistica o razionalistica), ma sono *situazionali*, cioè acquisiscono un particolare significato a seconda della concezione del lavoro in cui vanno a inserirsi. Ora, è proprio dalla diversità delle concezioni di lavoro che dipende la diversità di competenza (ovvero ciò che *fa la differenza* tra i più bravi e i meno bravi), poiché queste concezioni non hanno pari valenza, ma presentano un ordinamento gerarchico, in termini di maggiore o minore inclusività dell'una rispetto all'altra. In altre parole, le concezioni sono

13. J. Sandberg, *Interpretare le competenze*, in "Sviluppo & Organizzazione", n. 182, novembre-dicembre 2000.

come cerchi concentrici. È più inclusiva una concezione che, per ognuno dei diversi attributi necessari per svolgere il compito assegnato, rivela una visione più ampia e organica del lavoro, risultando così complessivamente più efficace per gli scopi che l'organizzazione persegue (quindi la concezione "ottimizzare dal punto di vista del cliente", è superiore a quella "ottimizzare qualità separate", poiché la prima comprende tutti gli attributi della seconda, nel significato che assumono nell'ambito di quest'ultima, mentre non vale l'inverso). La funzione di un modello di competenze, che si costruisce appunto attraverso l'interpretazione e la discussione sistematica delle diverse concezioni del lavoro e degli attributi che vi fanno riferimento, è di rendere esplicita la gerarchia di concezioni. Con l'esplicitazione di tale gerarchia, il modello può attivare un processo di cambiamenti nella concezione del lavoro, che, a sua volta, facilita lo sviluppo di competenza nell'organizzazione. Come scrive Sandberg, "i tre distinti modi di concepire l'ottimizzazione rappresentano tre differenti forme di competenza"<sup>14</sup>. Differenti, nel senso appunto di sovraordinate l'una all'altra. Semplificando molto, lo studio di Sandberg costituisce uno sviluppo assai interessante della intuizione comune secondo cui è la *mentalità* con cui si fa una cosa che determina alla fine la qualità di ciò che si fa.

Negli *expert panel* con cui è stato costruito il modello delle competenze dell'Agenzia si è svolto un lavoro di riflessione che ha non poche affinità con l'approccio interpretativo di Sandberg. Fra le domande che venivano rivolte ai funzionari esperti che partecipavano ai *panel*, ricorrevano spesso proprio quelle del tipo che Sandberg poneva al suo gruppo di ingegneri ottimizzatori dei motori Volvo (per esempio, chi è secondo te il bravo verificatore? in cosa consiste una verifica fiscale fatta bene?). Piuttosto, è da osservare che le risposte non hanno messo in luce solo concezioni via via più inclusive, ma anche concezioni fra loro *contrastanti* e fra le quali bisognava quindi scegliere se si voleva spiegare cos'è che determina la *superior performance*. Anche queste scelte hanno portato alla configurazione del modello delle competenze dell'Agenzia.

Volendo tirare le fila di tutta questa complessa discussione, si può forse osservare che quelle che sembrano prospettive diverse (individuale, che ricerca le condizioni per il successo dei singoli, o strategica, che ricerca le condizioni per il successo dell'impresa) in realtà si avvicinano e si integrano nello scenario di *economia della conoscenza* che sopra si citava. Oggi è il capitale intellettuale, più che il capitale tangibile (gli impianti, le tecnologie) ad agire da fonte del valore dei servizi resi alla collettività: le competenze delle risorse umane e i comportamenti distintivi da queste attivati sono *ciò che fa la differenza*. Le individualità migliori creano valore per tutta l'organizzazione.

Un modello di competenze deve saper esprimere lo stretto legame tra *performance* aziendale e capacità delle persone. Le competenze vanno individuate e definite attraverso comportamenti osservabili, strettamente connessi alla *performance* eccellente cui tende l'organiz-

14. J. Sandberg,  
*Interpretare le competenze*,  
cit.

zazione. Se la competenza si esprime in comportamenti e si traduce in un differenziale di risultato tra un individuo e un altro, *mappare* (o, potremmo anche dire, identificare) le competenze distintive per un'organizzazione richiede la definizione di indicatori comportamentali caratteristici della *performance* superiore.

Questo modello che lega individuo e organizzazione ha naturalmente bisogno di essere sostenuto da pratiche e strumenti. Se è vero, come abbiamo detto, che l'organizzazione sposta la generazione di valore dai fattori fisici ai fattori intellettivi, allora il riconoscimento e la valorizzazione di questo capitale intellettuale costituisce esso stesso un processo strategico. Una delle definizioni di questo processo è la seguente: "Il management delle competenze è il processo continuo e integrato di definizione, misurazione, diagnosi strategica, sviluppo, patrimonializzazione e diffusione delle competenze individuali e collettive dell'organizzazione, che consentono a questa di essere eccellenti nel tempo, in sintonia con la sua missione e con i suoi fattori di successo"<sup>15</sup>.

Le fasi principali del processo descritto sono: la definizione di competenze individuali distintive, coerenti con la missione dell'organizzazione; la rilevazione delle competenze esistenti; il confronto tra competenze richieste e possedute, con l'identificazione dei *gap* da colmare; la formulazione di piani di azione che utilizzino le diverse leve tipiche della gestione delle risorse umane, quali la selezione, la formazione e il *coaching*. Ulteriore passo è quello della patrimonializzazione delle competenze: esse devono essere *depositate* e tradotte in strumenti, metodologie, prassi accessibili a tutti. Le organizzazioni eccellenti sul versante della conoscenza riescono proprio a fare questo: sistematizzano e traducono il know how da bene dell'individuo a bene aziendale creando così quell'*asset* intangibile che, a tutti gli effetti, è patrimonio dell'azienda. Poi, ancora, diffondono tale patrimonio, mirando ad applicare sempre di più e sempre meglio le competenze rivelatesi vincenti.

Ultimo, ma non meno importante, è il continuo monitoraggio del processo ora delineato. Bisogna sempre controllare che la direzione lungo la quale ci si muove sia quella giusta, se i comportamenti organizzativi siano allineati con i profili di competenze attesi o se stiano emergendo nuovi fattori che dovrebbero indurre a modificare quei profili. Per un monitoraggio efficace, ogni organizzazione deve dotarsi di un sistema di rilevazione delle competenze e quindi, preliminarmente, di un modello delle competenze. A tale modello, che definisce l'*identikit* comportamentale atteso dall'organizzazione, sarà agganciato un sistema di valutazione strutturato, cui correlare incrementi retributivi, piani di formazione, progressioni di carriera: le leve dello sviluppo delle risorse umane.

15. U. Capucci (a cura di), *Business, strategia, competenze*, cit. La definizione riportata è di R. Boccalari.

## 4.2 Il modello delle competenze nell'Agenzia delle Entrate

### La costruzione del modello

Il modello delle competenze dell'Agenzia delle Entrate è stato definito, in coerenza con la sua missione, i suoi valori e principi organizzativi, adottando un metodo induttivo, che ha anzitutto analizzato e assunto quindi a *modello* esperienze in qualche modo emblematiche di performance eccellenti.

Altre fonti hanno poi alimentato la definizione del modello. Molto importante è stato, a questo riguardo, il progetto di formazione e sviluppo manageriale che ha coinvolto tutta la dirigenza dell'Agenzia poco prima della sua attivazione. Tale progetto ha preso avvio da una prima elaborazione delle aspettative del vertice dell'Agenzia. Questa elaborazione ha costituito il *grado zero* del modello delle competenze dei dirigenti. Ne è scaturito un intenso lavoro di analisi e diagnosi, svolto dai dirigenti, nelle sessioni didattiche del piano di formazione. Si è esaminato se e in quale misura essi si riconoscessero nelle categorie individuate dai loro capi, se le condividessero, se ritenessero che qualche altra categoria, anch'essa a loro avviso importante, fosse invece stata tralasciata o, al contrario, se qualcuna, individuata dal vertice, fosse invece superflua o, addirittura, non pertinente rispetto alla missione dell'Agenzia. In tal modo, la costruzione del modello delle competenze è passata attraverso il vaglio critico degli interessati, che ha operato come strumento di validazione del modello stesso.

Hanno inoltre rappresentato un punto di riferimento le interviste strutturate ad alcuni dirigenti e, naturalmente, i modelli di successo adottati, in Italia e all'estero, nelle pubbliche amministrazioni e in aziende private.

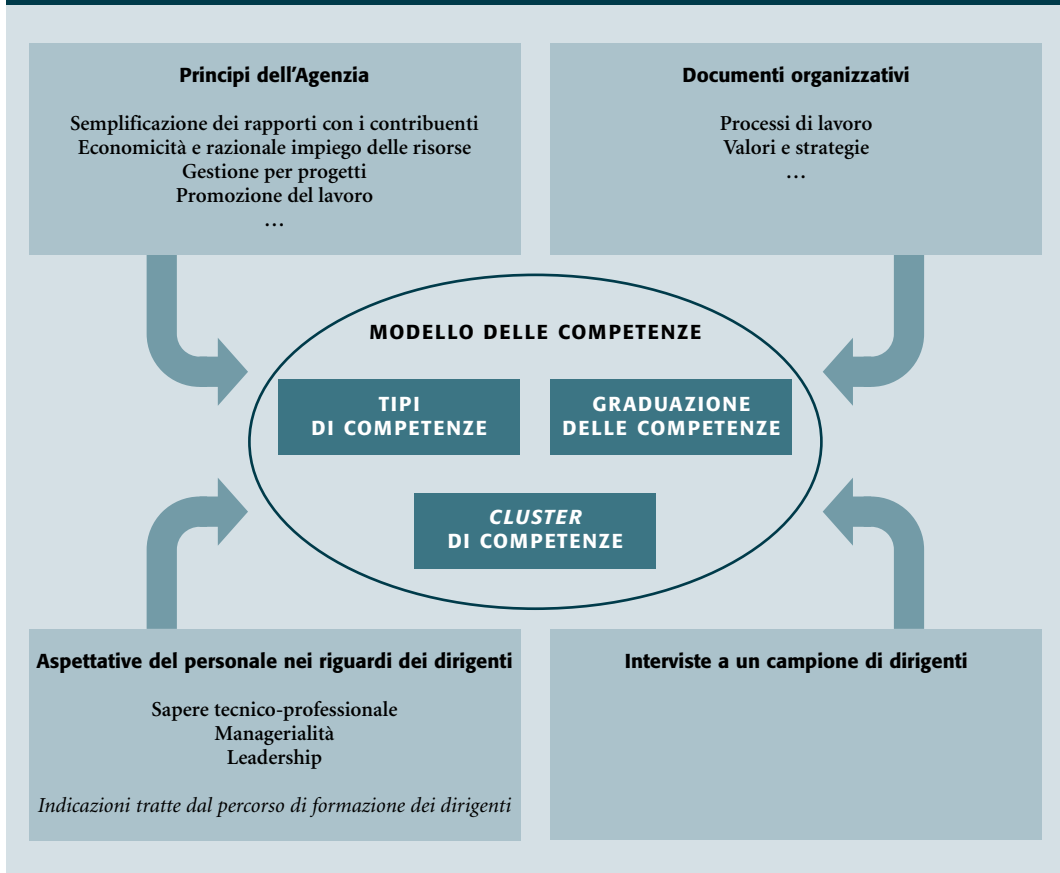
La figura 4.1 illustra graficamente gli elementi utilizzati per la definizione del modello generale di competenze dei dirigenti dell'Agenzia.

Come si può vedere, i principi ispiratori del modello organizzativo e gestionale dell'Agenzia hanno agito da primo *input* per la formulazione del modello delle competenze. Quei principi sono enucleati nel Regolamento di amministrazione e nello Statuto, ovvero nei documenti che sintetizzano la ragion d'essere dell'Agenzia e le sue modalità di funzionamento.

I risultati di un'analisi di clima, svolta alla vigilia della costituzione dell'Agenzia, hanno fatto emergere le aspettative del personale nei riguardi della dirigenza. Anche di questi si è tenuto conto nell'insieme di elementi che hanno alimentato la formulazione del modello delle competenze, così come di alcune interviste a dirigenti considerati unanimemente esempi di eccellenza all'interno dell'organizzazione.

Va inoltre ricordato che, nell'anno 2000, il Dipartimento delle Entrate (poco prima della trasformazione in agenzia) varò un massiccio piano di formazione manageriale destinato a tutta la dirigenza. Tra gli obiettivi del percorso didattico vi era quello di definire il

**Figura 4.1** La definizione del *Modello di competenze* dell'Agenzia delle Entrate



*modello di management* dell'istituenda Agenzia, identificando i comportamenti organizzativi che, a parere dei dirigenti, la nuova organizzazione doveva da essi attendersi. Tale lavoro svolto nelle aule ha portato alla definizione di un primo set di comportamenti che, elaborati, selezionati e analizzati hanno contribuito alla definizione del modello.

Riportiamo qui di seguito due prospetti che mostrano come i principi organizzativi dell'Agenzia (codificati dal Regolamento di amministrazione) e i temi chiave del percorso di formazione manageriale siano stati *tradotti* nel modello delle competenze dei dirigenti dell'Agenzia.

**Tabella 4.1 Correlazione tra i principi dell'Agenzia e le competenze manageriali necessarie per darvi realizzazione**

<b>Principi dell'agenzia</b>	<b>Competenze manageriali</b>
<b>Semplificazione dei rapporti con i contribuenti e gestione flessibile dei servizi</b>	Orientamento all' <i>altro</i> Flessibilità Tensione al risultato
<b>Economicità e razionale impiego delle risorse disponibili</b>	Tensione al risultato Pensiero ideativo
<b>Gestione per progetti</b>	Tensione al risultato <i>Team leadership</i> Iniziativa
<b>Sviluppo del lavoro in team e integrazione delle attività</b>	<i>Team leadership</i> Tensione al risultato
<b>Gestione orientata al conseguimento dei risultati</b>	Tensione al risultato <i>Empowerment</i> e sviluppo dei collaboratori
<b>Sperimentazione di soluzioni innovative</b>	Pensiero ideativo Sviluppo e trasferimento del sapere Tensione al risultato Iniziativa Flessibilità
<b>Assunzione responsabile di decisioni</b>	Tensione al risultato Sicurezza di sé ed equilibrio <i>Empowerment</i> e sviluppo dei collaboratori
<b>Sviluppo di rapporti cooperativi</b>	Persuasività Orientamento all' <i>altro</i>
<b>Consapevolezza della dimensione economica delle scelte gestionali</b>	Tensione al risultato
<b>Affermazione del senso etico dei fini pubblici perseguiti</b>	<i>Team leadership</i> Integrità e coerenza
<b>Rispetto dei principi di legalità, trasparenza e imparzialità</b>	Integrità e coerenza Assertività

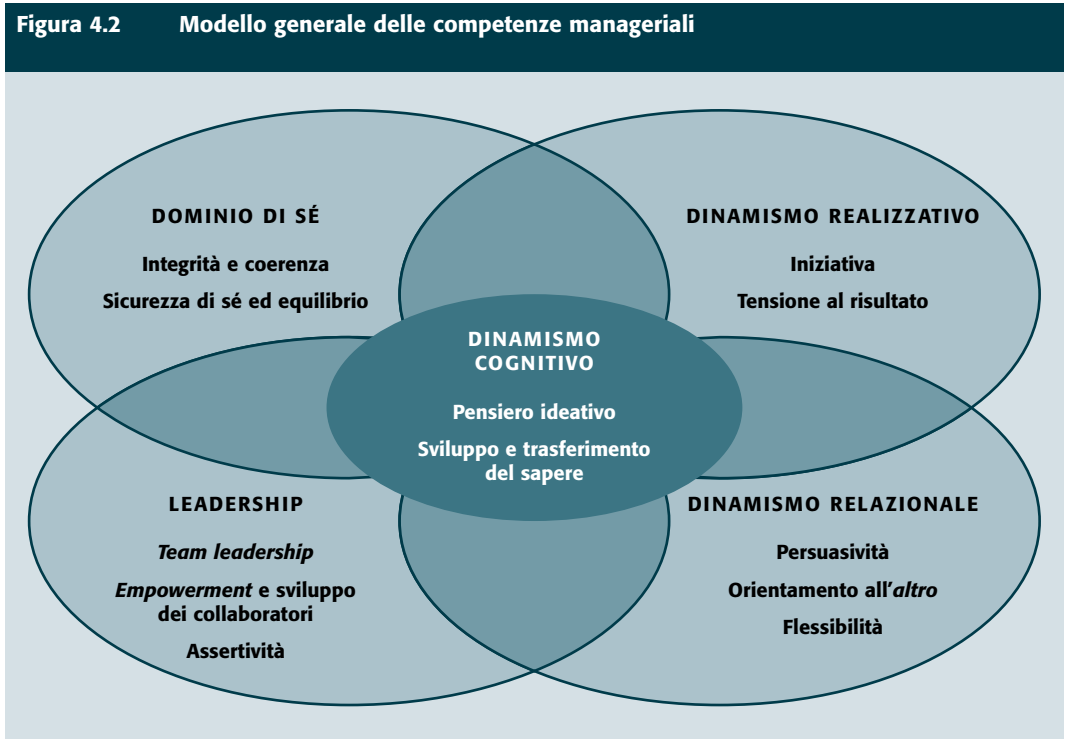
**Tabella 4.2 Correlazione tra i temi chiave del percorso di formazione dei dirigenti e le competenze manageriali richieste dall'Agenzia**

Temi chiave del percorso di formazione dei dirigenti	Competenze manageriali
<b>Definire ruoli e responsabilità dei collaboratori</b>	Assertività <i>Empowerment</i> e sviluppo dei collaboratori
<b>Assegnare obiettivi sfidanti e motivanti esplicitando il profilo di competenze necessarie</b>	Tensione al risultato <i>Empowerment</i> e sviluppo dei collaboratori
<b>Delegare, quando possibile, i collaboratori verificando sempre il loro operato</b>	<i>Empowerment</i> e sviluppo dei collaboratori
<b>Promuovere il senso di appartenenza a una struttura di grande utilità sociale</b>	<i>Team leadership</i> Integrità e coerenza
<b>Non cercare il consenso ma generarlo</b>	<i>Team leadership</i> Assertività Persuasività
<b>Non promettere ciò che non si è sicuri di poter mantenere</b>	Integrità e coerenza
<b>Essere d'esempio, coerente, leale e disinteressato</b>	Integrità e coerenza
<b>Fare squadra sottolineando l'importanza degli obiettivi</b>	<i>Team leadership</i>
<b>Definire mete raggiungibili identificando correttamente le priorità</b>	Tensione al risultato
<b>Prestare attenzione al rapporto costi-benefici</b>	Tensione al risultato
<b>Monitorare periodicamente il lavoro svolto e in particolare le fasi e le attività ritenute strategiche</b>	Tensione al risultato
<b>Tenere la porta aperta</b>	Orientamento all' <i>altro</i>
<b>Gestire gli errori e gli insuccessi aiutando i collaboratori a migliorare le proprie prestazioni</b>	<i>Empowerment</i> e sviluppo dei collaboratori
<b>Informare (e formare) in modo capillare sul processo di cambiamento in atto</b>	<i>Team leadership</i>
<b>Coinvolgere il maggior numero possibile di collaboratori nei progetti innovativi</b>	<i>Empowerment</i> e sviluppo dei collaboratori
<b>Motivare e coinvolgere i collaboratori facendo leva anche sulla rilevanza sociale del proprio lavoro</b>	<i>Empowerment</i> e sviluppo dei collaboratori
<b>Elogiare i risultati positivi raggiunti celebrando i successi</b>	<i>Team leadership</i>

### La struttura del modello

Le competenze dei dirigenti dell’Agenzia delle Entrate sono descritte in un apposito *dizionario*, che presenta, per ciascuna competenza, una *descrizione generale* e una serie di *indicatori comportamentali*.

Le competenze sono raggruppate in cinque aggregati omogenei, denominati *cluster* (dominio di sé, leadership, dinamismo cognitivo, dinamismo realizzativo, dinamismo relazionale), come rappresentato nella figura 4.2.



La **descrizione delle competenze** assume, laddove queste hanno in qualche modo carattere autoesplicativo o sono comunque di più immediata comprensione, la forma di una definizione sintetica (così è, per esempio, nel caso della *tensione al risultato* o della *flessibilità*). Per altre competenze (per esempio, quelle riguardanti la leadership) è sembrato invece troppo ingenuo pensare di poterne racchiudere la complessità dei contenuti in formule esaustive solo in apparenza, e destinate in realtà a rivelarsi subito vuote o ambigue non appena poste a raffronto con la concretezza delle situazioni. In questi casi, perciò, non viene data solo una definizione sintetica, ma sono anche delineati l’*orizzonte di senso* o, come si potrebbe anche dire, le *chiavi di lettura* e di interpretazione che, nella mutevolezza delle vicende, aiutano, assai più di una semplice definizione, a risolvere le ambiguità



e a distinguere quali comportamenti rivelino effettivamente il possesso di una determinata competenza.

Per quanto riguarda la **graduazione delle competenze**, gli indicatori comportamentali sono classificati secondo cinque livelli (non ancora adeguato, parzialmente adeguato, adeguato, più che adeguato, eccellente).

Dal punto di vista metodologico, è centrale il fatto che la graduazione dell'intensità delle competenze non venga operata ricorrendo, un po' comodamente, a un ventaglio di avverbi di modo (per esempio, straordinariamente capace, molto capace, abbastanza capace, ecc.). La graduazione è invece stabilita, individuando, con quanta più accuratezza possibile, comportamenti tipologicamente diversi in corrispondenza di ciascun grado di intensità. È evidente quale sia il vantaggio che tale approccio offre in termini di oggettività della mappatura delle competenze.

In sintesi, le caratteristiche strutturali del *Dizionario delle competenze* sono due: definizione della competenza e indicatori comportamentali. Su queste due caratteristiche si basa l'oggettività del modello, e cioè la sua validità e affidabilità (i concetti di validità e affidabilità sono analizzati più a fondo nel capitolo 5).

### **4.3 La costruzione dei profili di competenze**

Una volta definito il modello generale delle competenze di un'organizzazione, si tratta di calarlo nei singoli ruoli dirigenziali. Dal portafoglio delle competenze si traggono quelle che hanno diretta connessione con il singolo ruolo (ossia quelle richieste dalle funzioni della specifica posizione rivestita), procedendo poi alla loro graduazione. Questo significa definire il peso delle competenze (o dei *cluster* di competenze) attraverso un'analisi *in verticale* di ciascun ruolo, comparando poi attentamente *in orizzontale* la distribuzione delle graduazioni di competenze attribuite ai diversi ruoli. È chiaro, infatti, che, se tutte le competenze venissero richieste indiscriminatamente a tutti i ruoli dirigenziali (dando così luogo a un effetto di appiattimento), non si potrebbe apprezzare la differenza specifica dell'impatto di ogni ruolo sugli obiettivi di missione e sul loro raggiungimento.

Questa operazione di scelta delle competenze nell'ambito del modello generale e di assegnazione a esse di un determinato peso dà luogo al *profilo delle competenze* di ciascun ruolo (una sorta di *identikit comportamentale* per le diverse posizioni dirigenziali).

Per esemplificare, all'interno del modello generale delle competenze dei dirigenti dell'Agenzia delle Entrate, sono state selezionate le competenze proprie dei diversi ruoli dirigenziali (per esempio, capo ufficio locale, capo area servizi, ecc.) ed è stato assegnato un peso ai *cluster* che raggruppano le singole competenze.

Mentre per alcuni ruoli (per esempio, quello di capo ufficio locale) sono previste tutte le competenze del modello generale (dodici in

tutto, raggruppate, come già detto, in cinque *cluster*), per altri (per esempio, quello di dirigente con funzioni di studio) le competenze oggetto di valutazione sono solo alcune. Analogamente, il peso dei *cluster* varia a seconda dei ruoli considerati.

Una peculiarità di questa mappatura dei profili di competenze è che, per alcuni ruoli (capo settore, capo ufficio delle Direzioni regionali o centrali, direttore di ufficio locale, coordinatore e dirigente di area di staff), il peso di determinati *cluster* (per esempio, quello riguardante la leadership) ha una fascia di variazione, entro la quale spetta al valutatore scegliere la misura più adatta a rappresentare le specificità di quei ruoli in rapporto al loro particolare contesto operativo (dimensioni e complessità della struttura, consistenza delle risorse gestite, tipologia di funzioni, ecc.). Ciò perché il sistema di valutazione dell'Agenzia delle Entrate presta particolare attenzione alle peculiarità del contesto locale. Oltre a doversi misurare con obiettivi istituzionali, il dirigente può infatti anche prefiggersi obiettivi locali, che tengono conto di specifiche criticità e priorità del suo ufficio. Essi attengono al miglioramento della qualità del servizio, alla realizzazione di progetti, al miglioramento dei processi dal punto di vista dell'efficienza, dell'efficacia e dell'economicità. Il raggiungimento degli obiettivi locali aggiunge un *bonus* al punteggio conseguito per il raggiungimento degli obiettivi istituzionali.

La tabella 4.3 descrive i profili di competenze dei ruoli dirigenziali dell'Agenzia delle Entrate.

Con l'identificazione delle competenze (che si sostanzia nella loro descrizione analitica e nell'individuazione dei relativi indicatori comportamentali) e con la costruzione dei profili di competenze, si può dire completa la prima parte di un intervento organizzativo sulle competenze.

Successivamente si dovrà lavorare sul processo di rilevazione, valutazione e sviluppo delle competenze.

Quanto più analitici sono gli indicatori comportamentali specificati nel modello delle competenze, tanto più netta può essere, a beneficio dell'oggettività del processo valutativo, la distinzione tra rilevazione e valutazione delle competenze. In linea di principio, una cosa è rilevare comportamenti, un'altra è valutare comportamenti. Il compito dei valutatori sta nel rilevare comportamenti, mentre il valore da attribuire a quanto si è rilevato (attribuire un valore è appunto *valutare*) non è compito dei valutatori, ma del sistema di valutazione (che è basato sul modello delle competenze). Lo snodo concettuale tra modello delle competenze e sistema di valutazione sarà illustrato nel capitolo 5.

**Tabella 4.3 Profili di competenze dei ruoli dirigenziali**

<i>Cluster</i>	Direttore regionale aggiunto o assistente di direzione vicario	Capo settore	Capo ufficio direzione centrale o regionale	Assistente di direzione progetti e coordinamento	Dirigente con compiti di studio e ricerca	Direttore ufficio locale	Capo area servizi	Capo area controllo
<b>Dinamismo cognitivo</b>								
<i>Peso del cluster</i>	25%	20-25%	25-30%	25%	60%	10-15%	25%	25%
Pensiero ideativo	X	X	X	X	X	X	X	X
Sviluppo e trasferimento del sapere	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Dinamismo realizzativo</b>								
<i>Peso del cluster</i>	10%	10-15%	20%	20%	20%	20%	25%	25%
Tensione al risultato	X	X	X	X	X	X	X	X
Iniziativa	X	X	X			X	X	X
<b>Dinamismo relazionale</b>								
<i>Peso del cluster</i>	20%	20%	20%	15%		20%	20%	20%
Orientamento all' <i>altro</i>	X	X	X	X		X	X	X
Persuasività	X	X	X	X		X	X	X
Flessibilità	X	X	X	X		X	X	X
<b>Dominio di sé</b>								
<i>Peso del cluster</i>	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%
Integrità e coerenza	X	X	X	X	X	X	X	X
Sicurezza di sé ed equilibrio	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Leadership</b>								
<i>Peso del cluster</i>	25%	20-30%	10-15%	20%		25-30%	10%	10%
<i>Empowerment</i> e sviluppo dei collaboratori	X	X	X	X		X	X	X
Assertività	X	X	X	X		X	X	X
<i>Team leadership</i>	X	X	X	X		X	X	X

Fonte Ufficio Studi e Osservatorio – Ministero per i Beni e le Attività Culturali

## Le competenze nel sistema di valutazione dei dirigenti

### 5.1 Il metodo

Abbiamo analizzato cos'è un modello delle competenze e abbiamo visto l'iter logico metodologico che porta all'identificazione delle competenze, alla loro mappatura e al loro collegamento con i diversi ruoli dirigenziali. Ora dobbiamo fare un nuovo passo, ponendoci questa domanda: a cosa serve un modello di competenze?

Un modello delle competenze serve a definire l'insieme delle aspettative di un'organizzazione nei confronti del proprio personale. E a che serve, a sua volta, questa *declaratoria* di aspettative? Abbiamo visto che il concetto di modello delle competenze ha preso forma pensando alla sua utilizzazione sul terreno dei processi di selezione, ma ne è stato poi interessato tutto il processo di gestione delle risorse umane (formazione, sviluppo, remunerazione, piani di carriera). Il *fil rouge* che lega tutti i momenti applicativi di un modello delle competenze è la valutazione.

Si colloca qui lo snodo fra modello delle competenze e sistema di valutazione. Se il primo enuncia un insieme di aspettative, il secondo ha per oggetto la verifica delle modalità di risposta a quelle aspettative. Più in dettaglio: il modello delle competenze definisce le aspettative in modo generale e astratto; le modalità di risposta a quelle aspettative sono invece riferite a determinate persone che operano in situazioni concrete. Insomma, con il modello delle competenze l'organizzazione dichiara cosa si attende in termini di comportamenti che portano a una performance superiore, mentre con il sistema di valutazione stabilisce se e quanto i comportamenti dei singoli rispondano a quelle attese.

Ci può essere un modello delle competenze senza un sistema di valutazione? In altre parole, un modello delle competenze è destinato, senza un sistema di valutazione, a restare inefficace? La risposta è chiaramente negativa: un modello delle competenze ha una sua intrinseca efficacia se è *valido*, ed è tale se riflette le esigenze della realtà organizzativa in seno alla quale è stato costruito; nel senso che riesce a dare forma chiara e coerente a ciò che le persone, giorno dopo giorno, percepiscono e pensano, magari solo intuitivamente,

riguardo ai comportamenti più funzionali rispetto agli obiettivi aziendali. In questo modo, diventando una componente essenziale della cultura organizzativa, un modello delle competenze può di per sé favorire l'adesione spontanea a comportamenti essenziali per lo sviluppo di un'organizzazione, senza necessità che tali comportamenti siano formalmente ricompresi tra quelli oggetto del sistema di valutazione.

Ma se questo è vero, potrebbe allora ritenersi inutile agganciare un sistema di valutazione a un modello delle competenze. Ovviamente, non è così. Nel momento in cui si vogliono collegare incrementi retributivi, o percorsi formativi, o progressioni di carriera, a una verifica di come le persone rispondano, con i propri comportamenti, al modello delle competenze, è necessario che tale verifica sia fissata in un processo di valutazione ben scandito nelle sue regole, fasi e modalità di funzionamento.

Ciò anzitutto per ragioni di *equità organizzativa*. Se alla diversità di risposta dei singoli rispetto alle attese del modello deve seguire una distribuzione diversa di vantaggi, è fondamentale che la rilevazione della diversità di prestazioni non solo sia equa (*equità sostantiva*), ma venga anche *percepita* come equa (*equità percepita*). Una percezione di iniquità ha, infatti, effetti dirompenti in termini di disaffezione al lavoro e calo di motivazione. L'obiettivo di un sistema di valutazione è allora quello di contribuire a mantenere quanto più elevato possibile il grado dell'equità percepita. La percezione di (maggiore o minore) equità si può però riferire a due aspetti diversi.

Il primo è quello dell'*equità distributiva*, che ha un duplice significato: trattare in modo uguale casi uguali (equità come uguaglianza, garantita dall'univocità delle regole di valutazione) e trattare in modo diverso casi diversi (i giuristi sono soliti qui parlare di giustizia del caso singolo, che consiste in questo caso nella possibilità offerta ai valutatori di adeguare i criteri valutativi alle specifiche condizioni operative, mai tutte prevedibili in astratto, entro le quali i valutati esercitano il loro ruolo, così da assicurare condizioni di parità non solo formale ma anche sostanziale nella valutazione).

L'altro aspetto è quello dell'*equità procedurale*. L'esperienza dimostra che in particolari condizioni (elevata importanza della decisione da assumere, combinata con l'incertezza del processo decisionale, dovuta, a sua volta, alla complessità o anche alla limitata disponibilità di informazioni sui valori di input, ovvero ciò che il valutato si trovava concretamente a dover fare, e sui valori di output, ossia la prestazione eseguita) il giudizio in termini di equità distributiva presenta di per sé margini di discrezionalità, anche ampi, che tuttavia gli stessi valutati sono disposti ad accettare, attribuendo però, in cambio, un peso determinante alla percezione dell'equità delle regole con cui si arriva alla decisione valutativa (l'*equità procedurale*, appunto). Insomma, in condizioni di forte incertezza, il *quomodo* della valutazione può diventare persino più importante del *quid* della valutazione.

Un sistema di valutazione delle competenze deve quanto più possibile assicurare la percezione sia dell'equità distributiva (fondamentali sono, a questo riguardo, la chiarezza e l'accuratezza della definizione delle competenze e dei relativi indicatori comportamentali) che di quella procedurale. Un'equa procedura è quella che assicura al valutato la possibilità di esporre il proprio punto di vista (autopresentazione), di ricevere una chiara spiegazione del senso della valutazione (scambio comunicativo) e di attivare istanze di appello (influenza decisionale).

Oltre che da considerazioni di equità organizzativa, un sistema di valutazione delle competenze è ispirato anche da esigenze di *efficienza organizzativa*. Dall'insieme delle valutazioni strutturate e dal patrimonio di conoscenze che nel tempo esse alimentano, l'organizzazione può attingere elementi valutativi preziosi per le scelte gestionali. Tra queste, importantissima, quella dell'attribuzione di incarichi dirigenziali. *Mettere le persone giuste al posto giusto* è una condizione essenziale per il buon funzionamento dell'organizzazione. Il modello delle competenze e il sistema di valutazione possono dare un grande contributo al soddisfacimento di tale condizione.

Il metodo per la costruzione di un sistema di valutazione può essere illustrato attraverso la risposta a queste cinque domande:

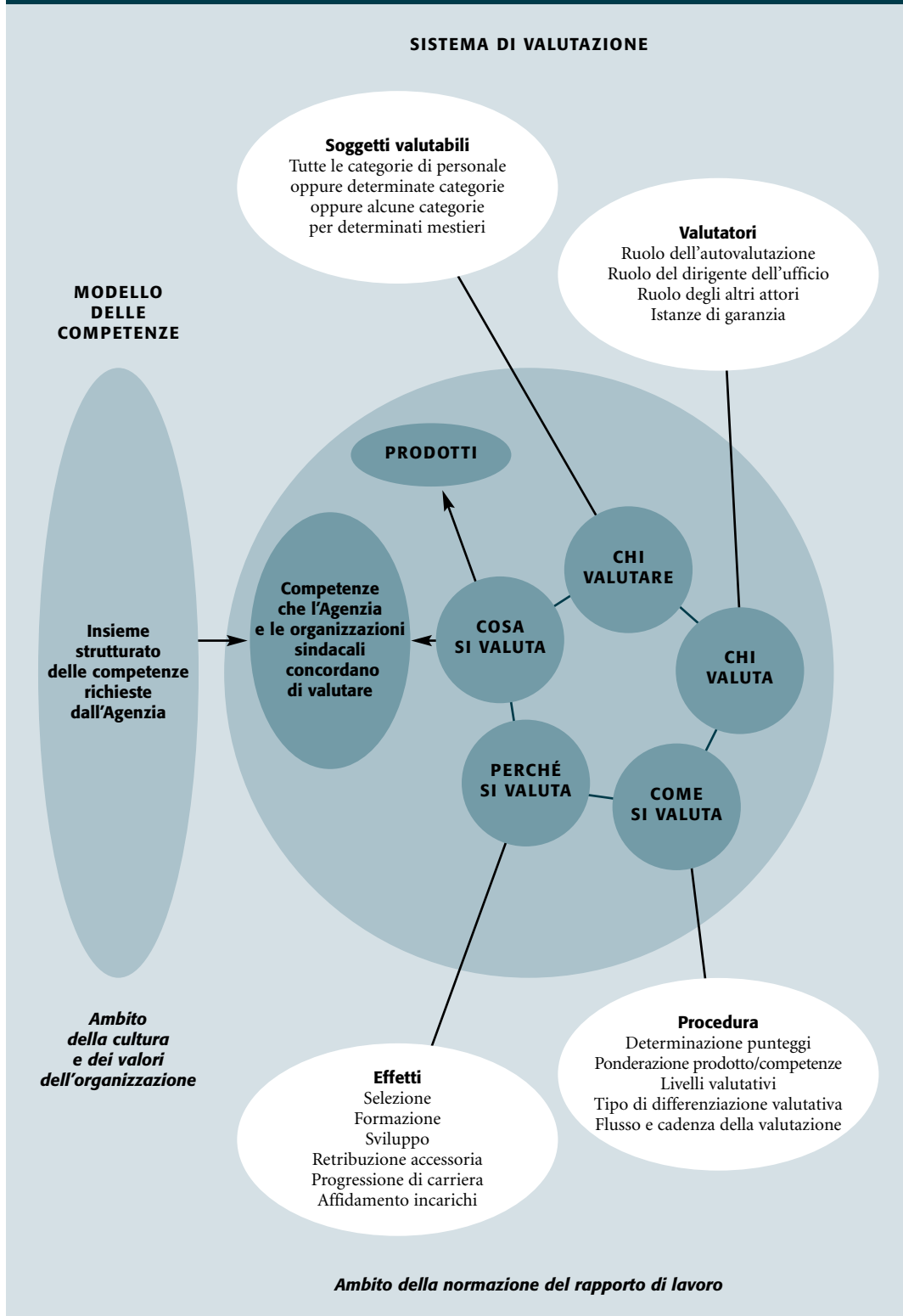
- *cosa* viene valutato (competenze, risultati, ambedue);
- *chi* valuta (i capi, il ruolo dell'autovalutazione, il percorso verso la valutazione a 360° da parte di collaboratori, colleghi, utenti);
- *chi* è valutato (la dirigenza, nel caso di un sistema di valutazione della prestazione di lavoro dei dirigenti);
- *come* si valuta (metodo, procedura, regole, fasi, meccanismi di funzionamento);
- *perché* si valuta (per premiare, per sviluppare, per formare, per promuovere).

La figura 5.2 descrive schematicamente il rapporto fra un modello delle competenze e un sistema di valutazione, così come articolato, a sua volta, nei cinque punti sopra indicati.

Sulla scorta dell'esperienza dell'Agenzia delle Entrate (che vuole essere solo un *case history* da utilizzare come spunto di riflessione e non certo come *ricetta*), passeremo ora brevemente in rassegna le componenti del *pentagono* della valutazione (tralascieremo solo la questione perché si valuta). Sarà questo il punto di partenza per l'analisi dei problemi di fondo di un sistema di valutazione, che esamineremo nel paragrafo successivo.

Prima dobbiamo però segnalare un aspetto importante. L'introduzione di un sistema di valutazione in un'amministrazione pubblica richiede un'appropriata normazione nel quadro del sistema di relazioni sindacali previsto per quella stessa amministrazione. Lo snodo tra modello delle competenze e sistema di valutazione segna il passaggio dai valori dell'organizzazione e dalla sua cultura alla regolamentazione normativa del rapporto di lavoro.

**Figura 5.2 Relazione tra modello delle competenze e sistema di valutazione**



Un cenno all'esperienza dell'Agenzia delle Entrate può servire a comprendere meglio quanto appena detto. L'art. 18 del *Regolamento di amministrazione* dell'Agenzia, che è stato oggetto di concertazione sindacale, regola la valutazione del personale, stabilendo quanto segue: "1. L'Agenzia adotta adeguate metodologie per la valutazione periodica delle prestazioni, delle conoscenze professionali e delle capacità dei dipendenti, al fine di governare, in coerenza con i contratti collettivi, lo sviluppo delle competenze, gli incentivi economici, le progressioni di carriera e gli interventi formativi. 2. A tale scopo sono individuati, nel rispetto del sistema di relazioni sindacali, metodi e tecniche di valutazione che garantiscono il massimo di efficienza, trasparenza e oggettività".

Tali norme si riferiscono a tutto il personale. Riguardano invece specificatamente la dirigenza le disposizioni del Contratto collettivo nazionale di lavoro (Ccnl) della Dirigenza dell'Area I (che è l'area che comprende, nell'attuale Ccnl, i dirigenti dei ministeri e degli enti pubblici non economici, ivi comprese le agenzie fiscali). L'art. 37 di questo Ccnl enuncia i concetti di: *monitoraggio e valutazione dei rendimenti e dei risultati dell'attività svolta dai dirigenti; sistemi di valutazione della prestazione e delle competenze organizzative, nonché dei relativi risultati di gestione; comunicazione dei criteri di valutazione, trasparenza e pubblicità dei criteri stessi e dei risultati.*

### **Cosa si valuta**

Il sistema di valutazione dell'attività dei dirigenti dell'Agenzia delle Entrate (Sirio) persegue i seguenti obiettivi:

- migliorare complessivamente i risultati organizzativi;
- incoraggiare i dirigenti a esprimere al meglio le proprie competenze in linea con le richieste del ruolo ricoperto e con la prospettiva di assunzione di nuove e maggiori responsabilità;
- evidenziare i punti di forza e le aree di miglioramento dei singoli per individuare azioni formative e iniziative di sviluppo e di valorizzazione delle potenzialità.

In questa breve descrizione già si vede il *focus* della valutazione. Essa s'incetra sia sui risultati che sulle competenze e ha come obiettivo la costruzione di un percorso di sviluppo delle risorse nei suoi diversi momenti, quali la formazione, l'attribuzione di incarichi e la crescita delle responsabilità di direzione.

Nell'introduzione al Manuale Sirio si legge: "Sirio vuole essere un efficace strumento di gestione e sviluppo delle persone, orientato alla valutazione, secondo criteri di trasparenza, oggettività ed equità, dei risultati e delle competenze organizzative, termine, quest'ultimo, con il quale si intendono le caratteristiche individuali di un dirigente (conoscenze, capacità, valori, motivazioni), che, contrassegnandone lo stile di direzione, determinano in misura decisiva l'andamento di un ufficio".

Va detto che Sirio non è stato il primo sistema di valutazione dell'attività dei dirigenti nell'ambito dell'amministrazione finanziaria.



Sirio è stato preceduto dal Sivad (sistema di valutazione dei dirigenti), che il nuovo sistema ha cercato di migliorare sotto diversi aspetti, e in particolare sotto quello della *strutturazione della valutazione delle competenze*, che nel Sivad era assai poco articolata. L'attenzione era quasi interamente concentrata su obiettivi di tipo strettamente quantitativo (il Sivad, sotto questo profilo, era una derivazione del sistema di controllo di gestione). La prestazione manageriale, nella sua espressione qualitativa, era molto mal codificata e, quindi, valutata in modo assolutamente impressionistico (si pensi solo che uno degli indicatori del comportamento organizzativo era definito *qualità dell'apporto personale specifico*, espressione che vuol dire tutto e niente allo stesso tempo...).

L'intento del nuovo sistema è stato quello di armonizzare il sistema di controllo gestionale con quello di sviluppo manageriale, in modo da cogliere sia le variabili quantitative che le variabili qualitative della performance manageriale nel suo complesso.

Muovendosi lungo queste direttrici, Sirio viene incontro all'esigenza, molto diffusa tra i dirigenti dell'Agenzia, di essere valutati non solo sui tipici obiettivi quantitativi di produzione, ma anche su obiettivi progettuali che siano legati alla specifica realtà locale dell'ufficio e che rappresentino delle *sfide* per il dirigente.

Il primo importante elemento di novità è consistito quindi nella previsione di modalità procedurali per la valutazione di obiettivi locali proposti dal valutato secondo una logica *bottom up*.

La novità più importante è stata però l'introduzione della valutazione strutturata delle competenze organizzative, approccio che permette di rafforzare l'utilità del sistema di valutazione dei dirigenti quale modalità di sviluppo manageriale.

La valutazione delle competenze può contribuire, infatti, a mettere in evidenza e a promuovere i comportamenti organizzativi e gli stili di *management* più coerenti con i principi fondamentali di organizzazione e di funzionamento dell'Agenzia.

In coerenza con le norme contrattuali, la valutazione dell'attività dei dirigenti dell'Agenzia delle Entrate avviene attraverso un sistema misto basato sulla valutazione dei risultati, cioè del conseguimento degli obiettivi assegnati al singolo dirigente, e sulla valutazione delle competenze organizzative, cioè delle qualità individuali che determinano i comportamenti organizzativi da cui dipendono, a loro volta, i risultati. Tali qualità vengono valutate attraverso appunto i comportamenti organizzativi in cui esse si rendono osservabili e che il dirigente pone in essere per il raggiungimento degli obiettivi assegnati.

È importante notare che l'insufficiente considerazione della qualità della prestazione, e cioè del *come* il dirigente ha raggiunto i risultati, può falsare la valutazione stessa dell'operato del dirigente, poiché se ci si limita solo a considerare i risultati dell'ufficio è possibile che si finisca per attribuire al merito (o anche al demerito) del titolare dell'ufficio stesso ciò che invece è da attribuire essenzialmente ai suoi collaboratori. Con le competenze si valuta insomma il *proprium* del

dirigente e cioè la qualità del suo apporto personale al funzionamento dell'ufficio.

Tale apporto consiste principalmente nel fatto che è l'insieme delle competenze del dirigente, e in particolare il suo stile di management, che contribuisce a plasmare il clima organizzativo dell'ufficio (concetto, questo, con il quale ci si riferisce alla percezione che le persone hanno riguardo agli aspetti organizzativi che influenzano direttamente la loro capacità e volontà di lavorare bene e con impegno).

In altri termini, il clima organizzativo è essenziale in quanto, esaltando o deprimendo la motivazione delle persone, agisce su quel fattore definito *sforzo individuale discrezionale* che influenza direttamente le prestazioni individuali e quindi, in ultimo, i risultati dell'ufficio.

Una metodologia di valutazione che sia in grado, quindi, di sostenere nel tempo lo sviluppo delle competenze manageriali è necessaria per dare continuità al processo di cambiamento. Infatti, mentre i risultati sono per definizione transitori (essendo legati al singolo esercizio e a circostanze contingenti più o meno fortunate), le competenze, essendo stabilmente legate alla persona del dirigente, determinano la continuità della performance nel tempo e rappresentano quindi il reale valore di un'organizzazione. Non a caso, di un ufficio i cui risultati siano duraturi si suole dire spesso che è un ufficio cui un bravo dirigente ha saputo dare la sua *impronta*, e la rilevazione di questa impronta si coglie valutando, appunto, le competenze.

Riassumendo, si valutano le competenze perché, enucleando, nel processo di raggiungimento dei risultati, l'apporto personale del dirigente, viene messo in luce il fattore critico da cui dipendono la continuità dei risultati nel tempo e il clima organizzativo dell'ufficio, elemento, quest'ultimo, che incide a sua volta in misura significativa sulla performance dell'ufficio stesso.

### **Il valutatore**

Sono valutatori, nel sistema Sirio, i direttori delle strutture di vertice, che hanno la responsabilità dell'assegnazione formale degli obiettivi e della valutazione di prima istanza, e il Direttore dell'Agenzia delle Entrate, che è il responsabile della coerente applicazione del sistema di valutazione e della validazione dei giudizi, in qualità di valutatore di seconda istanza.

I principali punti di forza del sistema, per il valutatore di prima istanza, sono:

- disporre di uno strumento utile per il raggiungimento di apprezzabili risultati organizzativi;
- avere la possibilità di individuare gli interventi di formazione e sviluppo necessari per superare eventuali aree di debolezza mostrate dai collaboratori nello svolgimento della loro attività.

Il primo momento in cui il valutatore agisce è quello dell'assegnazione degli obiettivi, momento nel quale, abbiamo visto, parimenti attivo è il ruolo del valutato. Il primo assegna formalmente gli obiettivi, dopo averli discussi, il secondo propone gli obiettivi locali.

Il dirigente riassume i risultati raggiunti e descrive gli episodi comportamentali a supporto dell'attribuzione di un determinato livello d'intensità, in questa o quella competenza. Dovrebbe far parte dell'autovalutazione non solo porre in evidenza le azioni di successo, ma anche saper analizzare, trasformandole così in occasioni di apprendimento per sé e per la propria organizzazione, vicende di segno diverso, ove il successo, se c'è stato, è stato solo parziale (come per lo più capita) e nelle quali sono magari andate deluse le attese stesse del valutato. Un'analisi lucida e sicura di tali casi, che non si sottrae al pungolo dell'autocritica, rivela, più di ogni autocelebrazione pur giustificata, apertura mentale e tensione a progredire, qualità, tutte queste, tipiche dei capi che hanno spessore intellettuale e morale. Dal canto suo, il valutatore può confermare le asserzioni del valutato o anche modificarle o integrarle sulla base dei dati e degli elementi di cui dispone.

Le competenze per le quali non vi è stata alcuna rilevazione di comportamenti né da parte del valutato, né da parte del valutatore, devono ritenersi non valutabili nel periodo di riferimento e sono quindi ininfluenti ai fini del processo di valutazione (in altri termini, non incidono né favorevolmente, né sfavorevolmente sul meccanismo di calcolo del punteggio delle competenze). Sirio tende dunque a evitare qualsiasi forzatura nel processo di valutazione delle competenze e assume che la completezza di tale valutazione, e cioè la possibilità di valutare *tutte* le competenze di un determinato profilo dirigenziale è un obiettivo sicuramente da perseguire nel tempo, ma che, realisticamente, non si può pretendere che venga raggiunto sempre e dovunque fin dall'inizio, essendo necessaria una fase di maturazione del sistema e di progressiva messa a regime delle condizioni necessarie per darvi attuazione (è evidente, per esempio, che la distanza fisica fra valutatore e valutati ostacola obiettivamente la completezza della valutazione, specie in quelle realtà territoriali nelle quali i valutati sono assai numerosi). In altre parole, la completezza della valutazione ha senso soltanto se ne viene contestualmente assicurata l'aderenza alla realtà.

Trascurare queste considerazioni ed esigere in ogni caso una valutazione completa di tutte le competenze, avrebbe come inevitabile conseguenza quella di far precipitare il sistema lungo la china di un astratto perfezionismo, finendo così per riservargli il destino tipico di tanti sistemi di valutazione, che è quello di ridursi a una somma di adempimenti formali, pressoché privi di concreta utilità per quanto riguarda la reale conoscenza delle situazioni gestionali e la possibilità di progettare e dare avvio a interventi mirati di miglioramento organizzativo.

### **Il valutato**

Nel sistema Sirio i valutati sono tutti i titolari di incarico dirigenziale. Per l'Agenzia delle Entrate si tratta di oltre 1200 persone, dimensione non facilmente riscontrabile in realtà pubbliche o private.

Ogni attore del sistema, in veste di valutato, deve essere messo in grado di:

- acquisire una più lucida consapevolezza delle proprie capacità e del proprio potenziale (è la traduzione in *manageriale* dell'antico detto "conosci te stesso");
- migliorare e consolidare la professionalità richiesta dal ruolo ricoperto;
- verificare la coerenza e l'efficacia dei risultati raggiunti e dei comportamenti organizzativi posti in essere;
- partecipare in modo propositivo al processo di valutazione e all'individuazione delle azioni di sviluppo.

In questi quattro punti è già tracciato l'avvio di un percorso di sviluppo manageriale.

Il primo atto con il quale il valutato svolge un ruolo attivo è la definizione degli obiettivi. Essa si riferisce, oltre che agli obiettivi istituzionali (derivanti dalla convenzione tra il Ministro dell'Economia e delle Finanze e l'Agenzia, nonché dalle aree di responsabilità del dirigente), anche agli obiettivi locali, rappresentativi della specifica realtà dell'ufficio.

Gli obiettivi a carattere locale tengono conto di specifiche criticità e priorità locali, che investono in prima persona la responsabilità del dirigente e sono relativi al miglioramento della qualità del servizio, alla realizzazione di progetti, al miglioramento dei processi dal punto di vista dell'efficienza, dell'efficacia e dell'economicità, ecc.

È il valutato stesso che formula al valutatore una proposta di assegnazione di obiettivi locali, specificando i risultati attesi e gli indicatori che ne identificano il livello di conseguimento.

Gli obiettivi dovranno essere<sup>1</sup>:

- Sfidanti: impegnativi, ma non irrealistici;
- Misurabili: comprensivi dei criteri che ne specificano il livello di raggiungimento;
- Affidabili: ben definiti nella scansione delle azioni concretamente necessarie per conseguirli;
- Rilevanti: significativi rispetto alla missione e agli obiettivi strategici;
- Tempificati: contrassegnati da una scadenza temporale.

Il valutato, dopo aver ricevuto le *Linee guida per la valutazione dei dirigenti* e aver discusso gli obiettivi con il proprio superiore diretto, comunica le proprie proposte di assegnazione di obiettivi al valutatore per la loro approvazione.

In questa fase, vi può anch'essere un colloquio per l'assegnazione degli obiettivi, teso a:

- riflettere organicamente sugli obiettivi (istituzionali e locali);
- identificare le aree di miglioramento prioritarie dell'attività di ogni dirigente e le eventuali iniziative di apprendimento da programmare;
- approfondire eventuali problemi di efficacia, produttività e funzionamento interno dell'ufficio e individuare possibili contributi da parte del dirigente valutato;

1. L'acronimo che sintetizza le caratteristiche di seguito elencate è *smart*. In inglese *smart* significa, al tempo stesso, *intelligente* e *semplice*.

- concordare eventuali attività di supporto da effettuare nel corso dell'anno.

Il ruolo del valutato, in questa fase di avvio del processo annuale, è quindi ampia: vi è la proposta degli obiettivi locali, il confronto sugli obiettivi istituzionali, la riflessione sulle aree di miglioramento, sulle criticità dell'ufficio e sulle azioni di sviluppo da intraprendere. La dialettica tra valutatore e valutato connota, oltre alla fase di assegnazione degli obiettivi, anche quella di valutazione dell'attività. Questa dialettica è un momento essenziale per la costituzione della *comunità dei valutanti* (valutanti sono non solo i valutatori ma anche i valutati). Essa consiste nella formazione di un sentire e di un pensare comune, da parte dei componenti di un'organizzazione, intorno a quei comportamenti cui si decide di attribuire valore *nella e per* l'organizzazione. Tale condivisione prende forma da un lato elaborando dialetticamente (cioè attraverso un confronto tra gli interessati: valutati e valutatori), precisi indicatori comportamentali che chiariscano il significato di giudizi valutativi di uso comune (per esempio, è bravo, è preparato, è equilibrato) e, dall'altro, favorendo lo scambio delle conoscenze necessarie ad applicare in modo omogeneo i diversi indicatori (già definita *equità della valutazione*).

Durante lo svolgimento dell'attività annuale, quindi dopo l'assegnazione degli obiettivi, vi è un'azione di monitoraggio, finalizzata a verificare l'andamento dei processi oggetto di valutazione.

Il valutato potrà chiedere nel corso dell'anno incontri di verifica con il superiore diretto o con il valutatore, per definire di comune accordo il quadro di riferimento dell'andamento dell'ufficio e concordare eventuali azioni gestionali e organizzative di miglioramento.

A seguito della verifica potranno essere apportate variazioni agli obiettivi stabiliti inizialmente, purché sulla base di effettivi cambiamenti esogeni che comportino in particolare una riprogrammazione nell'ambito del sistema di pianificazione e controllo.

In particolare, questa fase di verifica dà al valutato la possibilità di:

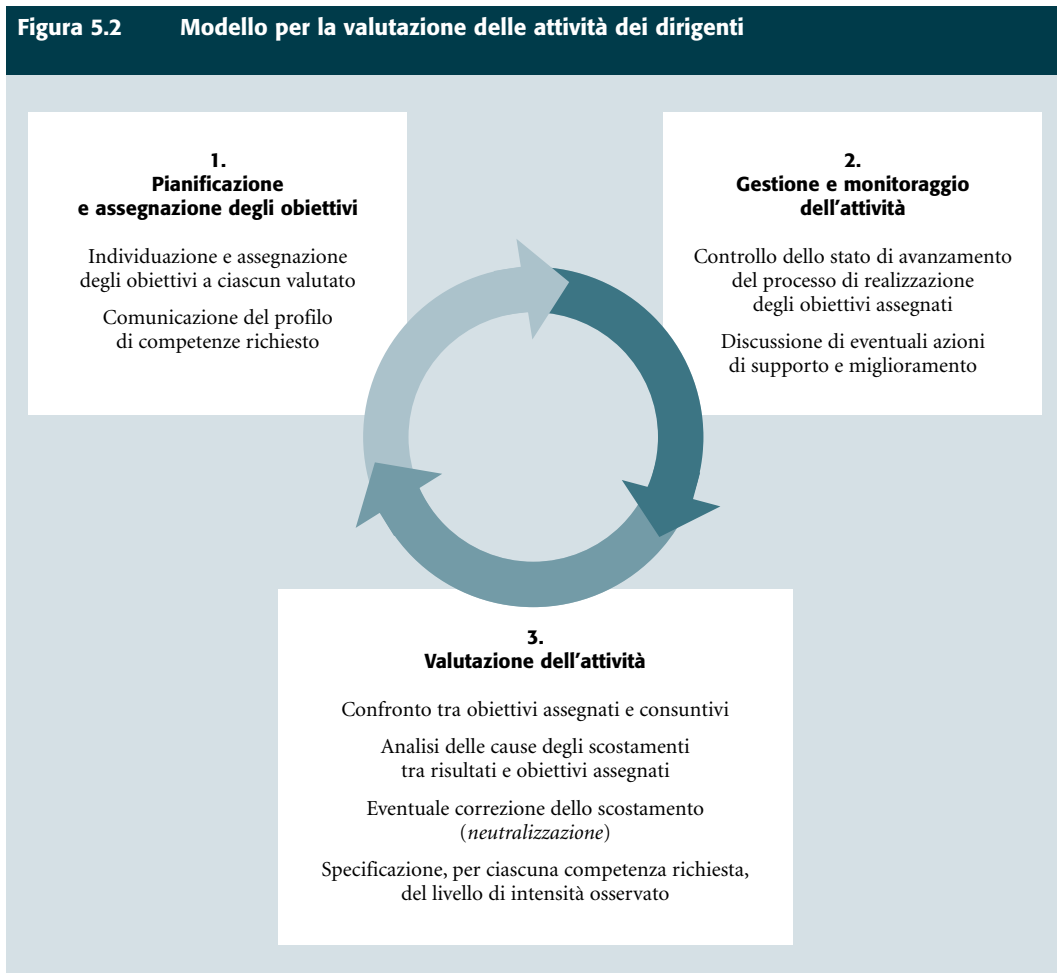
- analizzare l'andamento della propria attività e gli eventuali scostamenti rispetto ai risultati attesi;
- monitorare le prestazioni nelle aree in cui sono in corso iniziative di miglioramento;
- mettere a fuoco le esigenze di apprendimento;
- rilevare e discutere con i superiori eventuali problemi che costituiscono causa di demotivazione e di inefficienze;
- segnalare eventuali criticità nella gestione dei processi.

### **Come si valuta**

La valutazione dei dirigenti è un *processo ciclico* che, come abbiamo visto descrivendo l'area di azione di valutati e valutatori, vede tre momenti:

- a. pianificazione e assegnazione degli obiettivi (istituzionali e locali);
- b. gestione e monitoraggio dell'avanzamento dell'attività;
- c. consuntivazione dei risultati e valutazione dell'attività.

In una presentazione schematica, il processo di valutazione può essere così raffigurato:



Gli obiettivi dovranno riguardare le aree di intervento coerenti con quelle previste dalla Convenzione tra Ministro e Direttore dell'Agenda (gestione dei tributi; servizi al cittadino; contrasto all'evasione; servizi professionali e gestione risorse)

A ogni area d'intervento possono corrispondere più obiettivi, per un massimo di sei obiettivi istituzionali e di tre obiettivi locali.

Per ciascun obiettivo vengono definiti il peso (la somma dei pesi degli obiettivi istituzionali deve essere pari a cento, così come pari a cento deve essere la somma dei pesi degli obiettivi locali), l'indicatore (o gli indicatori) di risultato e il valore atteso, che saranno considerati per la valutazione.

Il ciclo di valutazione ha cadenza annuale (dal 1 gennaio al 31 dicembre) ed è avviato dalle Linee guida per la valutazione dei dirigenti, che sono comunicate a tutti i dirigenti, valutati e valutatori, e contengono:

- tempi e indicazioni per la definizione degli obiettivi;
- obiettivi di produzione (per gli uffici operativi);
- pesi per la valutazione degli obiettivi istituzionali;
- livello di conseguimento degli obiettivi istituzionali;
- i pesi delle due componenti della valutazione (risultati e competenze). I pesi potranno variare a seconda della tipologia del ruolo dirigenziale considerato (operativo, di *staff*, di studio e ricerca ecc.);
- il peso di ciascun *cluster* di competenze all'interno dei diversi ruoli dirigenziali.

La fase di gestione e monitoraggio dell'attività è finalizzata a monitorare l'andamento dei processi oggetto di valutazione.

Come si è già detto, sono previsti nel corso dell'anno momenti periodici di riflessione sugli obiettivi raggiunti, su quelli ancora da raggiungere e su eventuali ostacoli o fatti nuovi intervenuti e non presi in considerazione nella fase iniziale di pianificazione.

Le attività, infine, che caratterizzano la fase della valutazione vera e propria sono:

- la compilazione, da parte del valutato, della scheda di valutazione dei risultati conseguiti e descrizione dei comportamenti organizzativi più significativi messi in atto nel periodo di valutazione;
- la valutazione, da parte del valutatore di prima istanza, dei risultati e delle competenze del dirigente valutato;
- il colloquio sull'esito della valutazione, su richiesta del valutato o anche su iniziativa del valutatore;
- la convalida della valutazione da parte del Direttore dell'Agenzia (valutazione di seconda istanza).

Il valutato compila, al termine del ciclo di valutazione, la copia della scheda relativa ai risultati conseguiti rispetto a ciascuno degli obiettivi assegnati.

Alla scheda il valutato potrà allegare, a complemento dei dati desumibili dal Sistema di controllo di gestione e dagli altri sistemi gestionali dell'Agenzia, una relazione sui risultati, contenente ulteriori informazioni che ritenga utile sottoporre al valutatore.

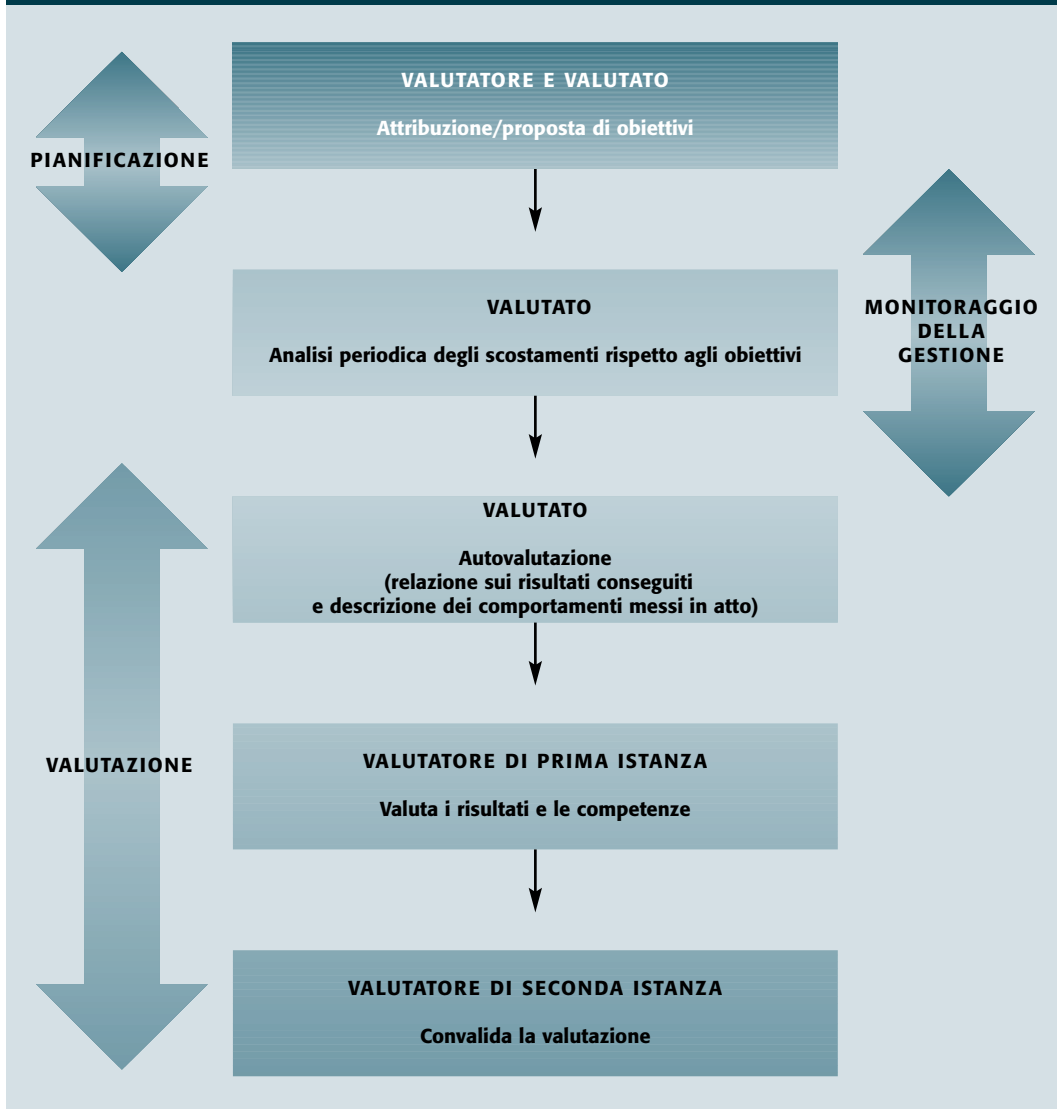
Il valutato potrà inoltre chiedere la riconsiderazione del risultato atteso, nel caso in cui ritenga si siano verificati eventi, non imputabili al proprio operato, che abbiano influenzato in modo significativo l'ottenimento dei risultati stessi (neutralizzazione).

Il valutatore, sulla base dei dati disponibili e delle eventuali relazioni del valutato e del superiore diretto non valutatore, esprime il grado di valutazione dei risultati.

La valutazione, sia quella riferita ai singoli obiettivi (istituzionali e locali), sia quella complessiva, utilizza una scala a cinque gradi: non adeguato, parzialmente adeguato, adeguato, più che adeguato, eccellente.

Nella figura 5.3 sono schematizzate le fasi del processo di valutazione, associandole al ruolo giocato dagli attori del sistema.

**Figura 5.3** Dinamica dei ruoli coinvolti nel processo di valutazione



## 5.2 Le criticità della valutazione: oggettività e veridicità

Quando qualcuno dice: *quel dirigente è bravo*, le domande da porre sono due, ben distinte fra loro. La prima è se quel tale dirigente sia *veramente* bravo. La seconda, preliminare, dal punto di vista logico, alla prima, è cosa voglia intendere il nostro interlocutore quando dice: bravo. La prima questione riguarda la *veridicità* o, come si potrebbe anche dire, la giustezza delle *valutazioni*, mentre la seconda riguarda l'*oggettività* del *sistema di valutazione*, cioè dei criteri in base



ai quali esprimiamo le nostre valutazioni. Quindi, almeno in questo contesto, i sostantivi veridicità e oggettività e gli aggettivi vero e oggettivo non sono interscambiabili. L'affermazione: *quel dirigente è bravo* può essere sicuramente vera, ma è altrettanto indubbio che è soggettiva, poiché, a seconda del soggetto che valuta, la parola bravo può significare cose assai diverse. In qualche modo, sarebbe come se, per misurare gli oggetti, ci servissimo di un metro che, invece di essere stabile come il campione di barra metallica conservato a Parigi, variasse di lunghezza a seconda della temperatura della mano che lo utilizza. Chi direbbe che un metro del genere è oggettivo?

In altri termini, quando parliamo di oggettività di giudizio ci riferiamo ai *criteri di valutazione* (i criteri che definiscono le caratteristiche che intendiamo valutare ossia che stabiliscono in cosa consista precisamente la bravura professionale). Quando invece parliamo di veridicità ci riferiamo alla *valutazione concreta* (se una persona abbia o no effettivamente, e in che grado, le caratteristiche specificate dai criteri concordati).

Ma quand'è che i criteri di valutazione possono dirsi oggettivi? Quando hanno due requisiti: *validità* (o pertinenza o anche appropriatezza, per usare altre due parole che in questo contesto sono sinonime della prima) e *affidabilità* (in questo caso, i sinonimi generalmente usati sono attendibilità o univocità).

Un criterio di valutazione professionale è *valido* se consente di verificare (si potrebbe anche dire intercettare) le conoscenze e le capacità ritenute pertinenti per la migliore funzionalità e lo sviluppo di un'organizzazione (oggettivo qui significa *pertinente all'oggetto* da valutare). Il modello delle competenze individuate e descritte in questo manuale si può quindi dire valido se *mappa* realmente le qualità professionali che servono per far funzionare bene gli uffici. Per citare un altro esempio, riferito, questa volta, al mondo della scuola, se si intendesse saggiare le conoscenze di geografia di uno studente, non sarebbe un criterio di valutazione valido quello di somministrargli un questionario contenente domande di storia.

Un criterio di valutazione è invece *affidabile* se definisce in maniera sufficientemente univoca come va valutato l'oggetto (la bravura professionale), sicché nessuno dei soggetti che deve utilizzare quel criterio può interpretarlo a modo suo. In questo caso *criterio oggettivo* significa *non-soggettivo* (cioè criterio non dipendente dalla particolarità individuale dei singoli) o, per dirla in termini positivi anziché negativi, *inter-soggettivo* (cioè criterio sulla cui comprensione e applicazione tutti gli interessati concordano)<sup>2</sup>. Per riprendere l'esempio riferito al mondo della scuola, un criterio valido di valutazione delle conoscenze di geografia di uno studente potrebbe essere quello di presentargli una cartina muta dell'Italia e di chiedergli di segnare dove si trovi questa o quella città<sup>3</sup>. Il criterio, però, sarebbe affidabile solo se in quella cartina le città cui si riferiscono le domande fossero contrassegnate da cerchi vuoti, poiché altrimenti, senza questi punti di riferimento univoci, un valutatore di manica larga potrebbe

2. L'aspetto dell'intersoggettività è reso molto bene dal termine inglese solitamente usato nella letteratura per designare l'oggettività di una ricerca: *inter-rater reliability*, cioè affidabilità connessa alla concordanza fra i valutatori (i *rater* sono coloro che fanno il *rating*, cioè i valutatori, e *reliability* significa *affidabilità*).

3. L'esempio è ripreso da B. Vertecchi, M. La Torre, E. Nardi, *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

ritenere esatta la risposta che invece un valutatore di manica stretta giudicherebbe non corretta.

In estrema sintesi, l'oggettività riguarda il *come* si valuta, cioè il passaggio da vaghi apprezzamenti intuitivi d'insieme, di natura prettamente soggettivi (per esempio: "Tizio è bravo"), ad articolati criteri di giudizio condivisi nel loro significato ("bravo significa...") e pertinenti alla realtà da valutare. La veridicità riguarda invece il *che cosa* si valuta (una volta che ci accordiamo sul significato del termine bravo, si tratta di stabilire se Tizio sia effettivamente bravo nel senso che abbiamo convenuto). La differenza fra queste due dimensioni risalta con chiarezza nella diversità delle controversie cui, rispettivamente, possono dare luogo. Per intenderci, una cosa sono le questioni relative al *criterio di misurazione* (questo è l'ambito dell'oggettività) e un'altra le questioni relative alla *misurazione* ottenuta applicando quel criterio (questo è l'ambito della veridicità). Possiamo essere tutti d'accordo sull'adozione di un determinato criterio di misurazione di un certo fenomeno (per esempio lo scorrere del tempo, che conveniamo di misurare con un orologio) e controvertere tuttavia sull'esattezza della singola misurazione. È possibile, per esempio, che qualcuno dica che il treno Roma-Milano è partito alle 10.20, mentre un altro dica che è partito alle 10.35. In questo caso, si controverte sulla veridicità della misurazione e non certo sull'oggettività del criterio di misurazione (nessuno mette in dubbio che l'orologio sia un criterio univoco di misurazione del tempo). Allo stesso modo, possiamo essere d'accordo sul *criterio di classificazione* (cosa intendiamo esattamente con la parola bravo) e poi trovarci invece in disaccordo sulla *classificazione* concreta (se quell'impiegato sia bravo o no, nel senso convenuto).

Per evidenti ragioni logiche, affronteremo prima la questione della oggettività del sistema di valutazione per passare poi a quella della veridicità delle valutazioni.

### 5.3 L'oggettività del sistema di valutazione

#### L'oggettività dei criteri di valutazione

"Quella porta è alta 3 metri". "Quel vaso pesa 2 chili". Sono affermazioni cui ognuno di noi è disposto ad attribuire subito il carattere della *oggettività*. Ma questo non significa necessariamente che si tratti di affermazioni *vere*, perché sono sempre possibili, e persino non infrequenti, errori di misurazione. Sebbene oggettività e verità siano nozioni correlate, esse però concettualmente non coincidono, come abbiamo detto nel paragrafo precedente. Un'affermazione si definisce oggettiva *non necessariamente quando è vera, ma quando si può controllare se sia vera*. Se dico che una certa persona era ieri in ufficio, l'affermazione può rivelarsi falsa, ma è nondimeno sicuramente oggettiva, perché è possibile controllarne la veridicità da parte di tutti coloro che dispongono delle informazioni e delle conoscenze necessarie per effettuare tale controllo. La nozione di oggettività è apparen-

ta quindi a quella di possibilità di *controllo intersoggettivo* e per questo motivo si può anche affermare che essa si risolve, *tout court*, nella nozione di *intersoggettività*. Detto in altri termini: *un criterio di giudizio è oggettivo se qualunque altra persona, messa al mio posto, finirebbe, applicando quel criterio, con l'esprimere la mia stessa valutazione*. Sicché, non dipendendo quella mia valutazione dalla mia particolare soggettività (chiunque altro, al mio posto, si esprimerebbe allo stesso modo), si può a giusto titolo sostenere che essa è oggettiva (questo principio di oggettività equivale a quello che nella scienza galileiana, che è poi la scienza moderna, si chiama il principio di riproducibilità dell'esperimento)<sup>4</sup>.

Chiarito questo, la domanda da fare è se sia possibile attingere, nel campo delle valutazioni riguardanti le capacità professionali, lo stesso grado di oggettività che è possibile attingere quando si ha a che fare con lunghezze, pesi e altezze di oggetti. La risposta è generalmente negativa. E questo perché, nel campo delle valutazioni relative alle capacità delle persone, non esiste un *metro di misura* utilizzabile in modo semplice, univoco e incontrovertibile come quello che si utilizza per misurare o pesare oggetti fisico-naturali (lo attestano, per esempio, in modo eloquente le divergenze degli storici nelle loro ricostruzioni delle vicende umane). Da queste considerazioni possiamo ricavare diverse conseguenze.

La più immediata sarebbe quella di abbandonarsi allo sconforto e alla delusione: visto che non è possibile raggiungere, nel campo che qui ci interessa, la stessa oggettività delle scienze fisico-naturali, perché non rassegnarsi alla soggettività sfrenata dei valutatori? Oppure, per evitare che dilaghi l'arbitrio, perché non espungere dalla realtà delle organizzazioni, o restringervi comunque al massimo, lo spazio della valutazione?

La prima opzione è disastrosa, perché porta ad annientare il senso di ragionevolezza e di equità indispensabili per la sopravvivenza e lo sviluppo di qualsiasi organizzazione. La seconda è puramente illusoria: la valutazione non può non esservi, perché, come ognuno sa, la vita organizzativa è in gran parte scambio di valutazioni. Chiunque di noi valuta in continuazione, più o meno generosamente ricambiato, il collega, il collaboratore o il superiore. Ed è logico che sia così: come potrebbe mai funzionare una qualsiasi organizzazione se le scelte gestionali (a cominciare da quelle più importanti come l'affidamento degli incarichi) non si basassero su una valutazione, seppure informale, delle capacità professionali degli interessati? Insomma, ci si può illudere di abrogare le valutazioni per eliminare il rischio dell'arbitrio, ma si finisce così solo per renderle clandestine e quindi meno controllabili e potenzialmente ancora più insidiose nella loro eventuale arbitrarietà. Il problema diventa, allora, trovare il modo per uscire da questa impasse.

Aristotele diceva che è proprio della persona esperta richiedere in ciascun genere di ricerca tanta precisione quanta ne permette la natura dell'argomento. Non comprendere questo significa cadere, nel

4. È proprio in questo senso che una batteria di quesiti a risposta chiusa riguardanti, per esempio, nozioni di aritmetica, si definisce prova oggettiva. Qui il termine oggettiva non sta a significare che chi supera quella prova dimostra con ciò di conoscere *veramente* l'aritmetica, ma significa invece che chiunque sarà il correttore della prova (purché adeguatamente addestrato) l'esito valutativo sarà sempre lo stesso. L'oggettività, insomma, consiste nella "eliminazione dell'equazione personale del correttore" (A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano, 1955).

nostro ambito di ricerca, in quella forma di superstizione chiamata *quantofrenia*, che è in definitiva la peggiore forma possibile di soggettività, perché spaccia e mistifica (se ne abbia o no coscienza) come scientificamente oggettivo ciò che appartiene esclusivamente alla soggettività dell'osservatore valutante<sup>5</sup>.

Il senso di queste osservazioni (che andrebbero certo articolate assai più di quanto non sia possibile in questa sede) è mostrare quanto sia sbagliato e fuorviante, nel campo di cui ci stiamo occupando, cedere all'alternativa dogmatica del tutto o niente. Nel nostro caso, ripetiamolo ancora una volta perché serve a fissare un punto chiave, chi rimane prigioniero di quella alternativa segue un ragionamento di questo tipo: poiché non possiamo raggiungere nel campo della valutazione delle capacità professionali la stessa oggettività conseguibile nel mondo fisico-naturale, allora tanto vale arrendersi alla soggettività incontrastata del capo (opzione questa destinata a distruggere equità e condivisione nei giudizi valutativi) oppure eliminare in radice la valutazione dell'attività delle persone e delle loro competenze (opzione, questa, che, se non fosse impossibile, sarebbe ugualmente distruttiva poiché azzererebbe il fondamento della razionalità organizzativa). Questo *nichilismo della perfezione*, come lo si potrebbe anche chiamare, sbarra l'accesso a possibili vie mediane, che invece esistono e sono fruttuosamente percorribili.

In primo luogo, varrebbe forse la pena di riflettere se, dopo tutto, sia proprio un gran male il fatto che gli uomini e le donne non si possano valutare così come si misurano o si pesano tavoli, vasi e porte. Infatti, se per un verso potrebbe sembrare un bel sogno, quello di valutare le persone con la stessa semplicità e univocità con cui si misurano gli oggetti, dall'altro, quel sogno potrebbe anche celare l'incubo di un mondo in cui gli uomini stessi sono stati ormai ridotti a oggetti. Ma non è su questa critica radicale (per qualcuno, forse, di sapore un po' letterario) che si vuole qui insistere. La pratica valutativa impone l'abbandono di ogni radicalismo e l'adesione a un sano spirito pragmatico.

Il nodo della questione può essere spiegato con un semplice esempio. Supponiamo che si debbano valutare le doti di leadership di un comandante di unità da combattimento. Se il criterio di giudizio fosse espresso così: la leadership si esprime nella capacità di guidare gli uomini, il criterio sarebbe sicuramente soggettivo, poiché costituirebbe un metro privo di sufficiente univocità. Le misurazioni rischierebbero di essere significativamente diverse, a seconda delle convinzioni dei valutatori riguardo a quella condotta chiamata *guidare gli uomini*. Quali connotati dovrebbe avere tale condotta? È un autentico comandante chi sa piegare con la forza e le minacce i soldati alla propria volontà o piuttosto colui che sa esercitare una sapiente opera di convinzione riguardo alla giustezza delle proprie scelte? O è l'una e l'altra cosa (e altre ancora) a seconda delle circostanze? In relazione al significato e al valore che attribuiamo alla nozione di *guida di uomini*, muterà il nostro giudizio.

5. Il termine *quantofrenia* è di Pitirim Sorokin, sociologo russo, naturalizzato americano, che fu tra i primi, negli anni '20 del secolo scorso, a introdurre nella sociologia metodi di analisi quantitativa, avendo però chiara consapevolezza delle cautele con cui tali metodi, pena l'insensatezza delle conclusioni cui si perviene, vanno applicati ai fenomeni psico-sociali (P. Sorokin, *Mode e utopie nella sociologia moderna e scienze collegate*, trad. it. Editrice Universitaria, Firenze, 1965).

Ma se specifichiamo meglio quel concetto dicendo, per esempio, che il comportamento del vero leader militare è di essere in prima fila davanti ai suoi uomini sul campo di battaglia, ecco che si dà avvio alla costruzione di una metrica, grazie alla quale i margini di interpretazione soggettiva del valutatore si vanno restringendo e il giudizio diviene sempre più *oggettivo*, nel senso che si rende indipendente dal fatto che sia questo o quel soggetto, con la sua particolare individualità, a pronunciarlo. Così come noi diciamo che l'affermazione: "Quel tavolo è lungo 1,5 metri" è oggettiva, perché si basa su un metro di giudizio univoco (il che non esclude, come più volte detto, che si possa poi essere in disaccordo sulla concreta misurazione).

È appunto in questa direzione che si è proceduto nella costruzione del modello delle competenze del personale dell'Agenzia delle Entrate. Se oggettività significa intersoggettività, cioè possibilità di controllo da parte di tutti gli interessati, occorre anzitutto definire, nel suo esatto significato, *cosa* si vuole controllare, e questo vuol dire che bisogna mettere a fuoco precisi indicatori di competenza (o *indicatori comportamentali*). Occorre, cioè, individuare in modo analitico classificazioni nitide di comportamenti, che possano validamente rappresentare, con sufficiente chiarezza e univocità, i diversi gradi di intensità delle competenze comprese nel modello. In altri termini, enucleare precisi indicatori comportamentali, significa chiarire, rendendolo così condivisibile, il significato di quei giudizi valutativi di uso comune (è bravo, è intelligente, è preparato, è equilibrato, sa trattare con le persone, sa imporsi, ecc.).

### **La capacità di giudizio degli attori della valutazione**

Nell'attività di misurazione ciò che conta non è solo il metro che si utilizza, ma anche il *modo* in cui lo si utilizza. In altre parole, non basta solo preoccuparsi dell'oggettività del metro di valutazione, ma occorre anche preoccuparsi *dell'oggettività del soggetto utilizzatore del metro*. Questo secondo aspetto viene spesso trascurato, perché l'uso delle unità di misura più ricorrenti è radicato da lungo tempo, nelle nostre abitudini, e tendiamo a trascurare il fatto che quell'uso presuppone il possesso di adeguate conoscenze e abilità pratiche, per maneggiare adeguatamente quelle unità di misura. Per esempio, per misurare correttamente la lunghezza di un tavolo, non basta solo disporre di un metro, ma occorre, per esempio, avere anche imparato che lo strumento che si adopera come metro deve essere posizionato correttamente sul piano, esattamente lungo il bordo del lato che intendiamo misurare.

Bisogna quindi distinguere tra maggiore o minore complessità delle conoscenze e delle abilità necessarie per maneggiare un metro di misura. Sotto tale profilo vi è grande differenza fra la semplice misurazione della lunghezza di un tavolo e il discernimento delle capacità di una persona.

Nel sentiero stretto che ha come meta quella di arrivare a valutazioni sui comportamenti organizzativi, condivise e aderenti alla realtà,

si può sicuramente fare molta strada enucleando indicatori comportamentali sempre più idonei a *disambiguare* le situazioni valutative (la parola *disambiguare*, ormai entrata nell'uso, significa eliminare o ridurre i margini di ambiguità di una situazione; il termine è probabilmente poco elegante, ma efficace dal punto di vista espressivo). E tuttavia non basta solo questo. Tra l'enunciazione di una regola astratta (qual è pur sempre un indicatore comportamentale) e la sua applicazione alla realtà vi è inevitabilmente uno scarto per via dell'impossibilità di racchiudere in formule esaustive la varietà dei casi reali, e dato che questo scarto non è eliminabile cercando di rendere sempre più minuziosa la regola di giudizio<sup>6</sup>, la soluzione non può stare soltanto nell'affinare la regola di giudizio, ma occorre anche affinare la mente di coloro che applicano la regola (sia valutati che valutatori), cioè affinare quella che solitamente si chiama la *capacità di giudizio*.

Questa capacità si coltiva sia con la riflessione autonoma che con la riflessione guidata su casi esemplari di applicazione di regole valutative. In altre parole, occorre educarsi a riflettere insieme, specie con riferimento a situazioni emblematiche, sui giudizi positivi o negativi che formuliamo di continuo su situazioni e persone, abituandosi a esplicitarne meglio il senso e a ponderarne la plausibilità. Un po' come nella comunità dei sommelier, dove la grande concordia di giudizi che si riscontra nella valutazione della qualità dei vini degustati dipende dal fatto che l'analisi delle caratteristiche organolettiche si ispira a canoni cui dà forma concreta e omogeneità applicativa il lungo e paziente apprendistato collettivo cui i sommelier si sottopongono per affinare il proprio gusto.

Quali ostacoli si incontrano nel corso di questo processo di apprendimento? In altri termini: cos'è che solitamente può fare velo alla capacità di giudizio?

La psicologia del lavoro dedica ampio spazio a questa tematica. Particolare attenzione va prestata agli errori di giudizio (nella letteratura si ritrovano, per esempio, il filtro della prima impressione, l'effetto alone, le proiezioni, le associazioni da personalità implicita, gli stereotipi) e ai cosiddetti errori di attribuzione causale, quali le distorsioni determinate dalla chiusura nel *self serving* (tendenza a percepirsi comunque in maniera favorevole, attribuendo generalmente a sé stessi il merito del successo e a fattori esterni, invece, la causa dell'insuccesso) cui corrisponde una resistenza, più o meno forte, all'apertura verso un genuino *feedback* da parte degli altri (siano essi capi, colleghi, collaboratori o utenti dell'ufficio)<sup>7</sup>.

Il colloquio di valutazione, se da un lato può servire a correggere tali errori, dall'altro è la sede tipica in cui questi errori si manifestano. Appropriati interventi formativi riguardo alla dinamica e alla conduzione dei colloqui in contesti organizzativi possono perciò rivelarsi molto utili per migliorare la capacità di giudizio degli attori della valutazione.

6. Pensare che si possa chiarire una regola enunciando un'ulteriore regola esplicativa della prima, conduce a un regresso all'infinito, che, peraltro, non porta a una sempre maggiore chiarezza, perché, come sapevano bene i giuristi romani, se una norma è troppo dettagliata la sua applicazione tende a complicarsi invece che risultare più semplice. Questo succede perché le norme servono a regolare casi futuri e se le si appesantisce con troppi dettagli riferiti a singole fattispecie concrete diventa più difficoltosa la possibilità di adattare, in fase di applicazione, all'imprevedibile e innumerevole combinazione di casi che si possono presentare in futuro.

7. Molto utile può essere in proposito la lettura della sintetica panoramica delineata nel capitolo *Atteggiamenti, percezioni e giudizio* contenuto in H. L. Tosi, M. Pilati, N.P. Mero e J. Rizzo, *Comportamento organizzativo. Persone, gruppo e organizzazione*, Egea, Milano, 2002.

## 5.4 La veridicità delle valutazioni

Abbiamo finora parlato dei punti critici relativi all'oggettività del sistema di valutazione. Dobbiamo ora affrontare l'altra criticità, ossia quella della *giustizia* o *veridicità* delle valutazioni. La domanda che bisogna a questo punto porsi è la seguente: quali sono le cause che possono compromettere o, comunque, limitare la veridicità di una valutazione? La prima è la carenza o la non accuratezza delle informazioni che supportano la valutazione. In questo caso si sbaglia a valutare *per errore* dovuto a informazioni difettose o inadeguate. La seconda causa è la presenza di interessi che, seppure comprensibili sotto il profilo psicologico e gestionale, spingono sia il valutatore che i valutati a esprimere valutazioni non rispondenti alla realtà (il caso tipico è quello di valutazioni *gonfiate*)<sup>8</sup>. In questo caso, si sbaglia a valutare *per interesse* (cioè perché non *conviene* essere sinceri).

### La carenza di informazioni a supporto della valutazione

Riguardo a questo problema, le cose da fare sono fondamentalmente due:

- a. poiché per valutare occorre anzitutto conoscere, bisogna costruire la procedura di valutazione dando un ruolo adeguato a chi può avere conoscenza diretta delle competenze degli interessati;
- b. occorre sviluppare un sistema informativo di raccolta e selezione delle informazioni utili per il processo valutativo.

Nelle grandi organizzazioni, come l'Agenzia delle Entrate, la distanza fisica tra valutato e valutatore rende spesso difficile, quando non impossibile, l'osservazione diretta dei comportamenti. Su quali elementi può basarsi allora la valutazione? Questo è il repertorio degli strumenti previsti da Sirio: redazione di episodi comportamentali e autovalutazione, conduzione strutturata dei colloqui di assegnazione degli obiettivi, costituzione di nuclei di valutatori esperti.

Nella scheda di rilevazione dei comportamenti, il valutato descrive quelli più significativi posti in atto e che meritano, a suo avviso, di essere portati all'attenzione del valutatore<sup>9</sup>. In un episodio comportamentale possono entrare in gioco più competenze, e anzi in genere accade proprio questo, perché le competenze, pur concettualmente distinte l'una dall'altra, di fatto non operano isolatamente, ma in sinergia e non solo all'interno dello stesso *cluster* (un alto grado di tensione al risultato o di iniziativa si accoppia non di rado a doti di intuizione e di immaginazione creativa, tipiche del pensiero ideativo).

Un ulteriore passo avanti si è recentemente fatto introducendo, nella redazione degli episodi comportamentali, uno strumento volto a facilitare l'autovalutazione strutturata delle competenze. È stato predisposto un *software* di semplice utilizzo, grazie al quale, attingendo al proprio *diario di bordo*, il dirigente focalizza gli atti più significativi della propria gestione e li inquadra sotto gli indicatori comportamentali a suo giudizio più pertinenti. È evidente che, così intesa, l'autovalutazione non può essere confusa con una generica chiacchiera autoelogiativa.

8. L'esperienza dimostra che il rischio di valutazioni discriminatorie (cioè di valutazioni che selezionano iniquamente) è in gran parte un falso problema. Il rischio vero è quello di valutazioni appiattite tutte verso l'alto, poiché, nelle organizzazioni, il valutatore, da un lato, ha un interesse forte a non inimicarsi i suoi collaboratori e anzi a svolgere nei loro confronti una sorta di azione di *patronage*, e, dall'altro, per sottrarsi alla fatica di gestire conflitti e di motivare bene le proprie decisioni, tende a non assumersi la responsabilità di distinguere fra chi lavora bene e chi no.

9. Il termine significativi va qui inteso in duplice senso: o perché intrinsecamente esprimono un grado apprezzabile di competenza di questo o quel *cluster* di competenze o perché, pur non avendo in sé particolare rilievo, assumono importanza per la frequenza con cui sono ripetuti. O, naturalmente, per entrambi gli aspetti.

Chi ritiene che la propria prestazione di lavoro sia da classificare, sotto l'aspetto delle competenze, come più che adeguata o persino eccellente, ha la possibilità, con l'autovalutazione strutturata, di dare analitica dimostrazione della fondatezza del proprio convincimento. Chi ritiene invece che la propria prestazione lavorativa rientri complessivamente nei canoni dell'adeguatezza al ruolo, non ha da darne dimostrazione (e può quindi anche decidere di fare a meno dell'autovalutazione), poiché questo tipo di valutazione positiva è presunto in assenza di elementi contrari di giudizio. Il programma informatico chiede anche all'interessato se ha da proporre, per i diversi gradi di intensità delle competenze, altri indicatori comportamentali, validi e affidabili, utili a rendere quanto più rigorosa e univoca possibile la rilevazione delle competenze stesse: un sistema di valutazione che pensa allo sviluppo deve esso stesso pensarsi in sviluppo.

Su questo aspetto dell'autovalutazione si è sviluppato un ampio dibattito e si è creato un attivo laboratorio formativo all'interno della *comunità dei valutanti* dell'Agenzia delle Entrate.

Sin dal momento dell'avvio di Sirio, infatti, si è svolto un massiccio piano di formazione: sono stati realizzati corsi destinati a tutti i valutati e valutatori, nonché ai *nuclei di supporto*, che sono i team dedicati a garantire il corretto funzionamento del sistema.

L'articolazione del piano di formazione a supporto dell'avvio di Sirio ha previsto diversi passi: una progettazione mirata, lo svolgimento di corsi *pilota* per la taratura definitiva della progettazione, la selezione di 21 formatori interni (tra 60 candidati), la formazione di questi formatori (sul tema delle competenze, sul sistema Sirio e sulle tecniche d'aula) e, infine, la formazione di tutti i dirigenti valutati e dei direttori di vertice valutatori. I *nuclei di supporto* hanno, a loro volta, ricevuto una formazione ad hoc, focalizzata sulle tecniche di codifica degli episodi comportamentali e sugli accorgimenti da seguire a garanzia del fisiologico svolgersi delle fasi di funzionamento del sistema.

Ecco, di seguito, una descrizione sintetica delle iniziative formative svolte:

- selezione di ventuno formatori interni, tra le circa sessanta candidature proposte dalla dirigenza di vertice;
- svolgimento di due edizioni di corso di formazione per formatori, ciascuna della durata di cinque giorni. Il gruppo dei formatori è stato suddiviso in due sottogruppi per facilitare l'attività d'aula, fortemente improntata all'interattività e a numerosi momenti di simulazione;
- svolgimento di tre edizioni di corso *pilota* destinato ai valutati. I corsi pilota hanno agito da prova generale e *testing* della progettazione, nonché da occasione di raccolta di suggerimenti e segnalazione di criticità da parte dei partecipanti;
- svolgimento di ottantotto edizioni del *Corso base Sirio*, della durata di due giorni, destinato a tutti i valutati. Il corso ha puntato il *focus* sul sistema generale delle competenze come metodologia di



analisi delle prestazioni manageriali (logiche, elementi costitutivi, ecc.) per approfondire poi il modello definito per l'Agenzia: le *famiglie* di competenze (*cluster*), la distinzione delle competenze per ruolo dirigenziale, il processo di valutazione nei suoi diversi momenti.

Ampio spazio è stato dato allo svolgimento di esercitazioni e discussioni guidate sul tema delle competenze: le modalità di osservazione e le tecniche di autorilevazione (episodi comportamentali).

Si è poi tenuto un incontro con la dirigenza di vertice, orientato a dare riscontro della prima fase formativa e a programmare i passi successivi, nonché a definire il ruolo dei diversi attori del processo di valutazione, specie con riguardo alle attività dei nuclei di supporto al Direttore regionale o centrale. Tali *pool* agiscono da gestori del sistema, da *monitor* dei flussi informativi e da razionalizzatori dei flussi cartacei e informatici.

Si è svolto quindi il percorso formativo destinato ai componenti dei nuclei di supporto, con una iniziativa di due giorni, focalizzata sul ruolo dei nuclei. Si è infatti lavorato sugli aspetti metodologici del sistema Sirio, sul significato del modello delle competenze, sulla importanza *del capire e far capire* il miglior utilizzo di Sirio come strumento di autosviluppo del manager.

Anche i nuclei di supporto sono tornati in aula (formati da docenti interni) per un nuovo allenamento, anch'esso articolato su due giorni, sui temi più significativi legati al loro ruolo: la codifica dei comportamenti e la gestione dei flussi informativi propri del sistema.

È stato realizzato il percorso di formazione per i valutati-fase 2 (*follow up*) che ha mirato, in una giornata di lavoro per cinquantacinque edizioni, sempre a cura dei formatori interni, ad approfondire la tecnica di descrizione degli episodi comportamentali, ad analizzare più approfonditamente la scheda e il meccanismo di valutazione (punteggi, *range*, ecc.), a chiarire il ruolo dei diversi attori del sistema.

Periodicamente, si sono tenuti incontri che coinvolgono i dirigenti, sempre preceduti da un *allineamento* dei formatori interni, e incontri destinati ai nuclei di supporto, in vista dei sempre nuovi spunti di miglioramento che emergono dalla concreta applicazione del sistema.

La manutenzione del sistema è strettamente collegata con lo svolgimento di incontri formativi periodici. La condivisione e la dialettica d'aula stimolano l'esplicitazione di diversi punti di vista, l'emersione di criticità, la proposizione di soluzioni, l'ideazione di nuovi strumenti.

Sia il percorso formativo precedente l'avvio di Sirio, che gli incontri che si sono svolti via via in questi anni hanno mirato alla sempre più profonda comprensione delle regole di comportamento che l'Agenzia si aspetta dai dirigenti, e hanno cercato di contribuire per una sempre più razionale e omogenea applicazione del sistema.

Va detto che la leva formativa utilizzata *a latere* del sistema *ha fatto scuola* all'interno dell'organizzazione. Anche in progetti successivi, altrettanto strategici e sfidanti (come, per esempio, la formulazio-

ne del modello delle competenze del personale non dirigente) ci si è ispirati al modello formativo Sirio. Questo viene considerato come un buon esempio di sostegno all'avvio di un nuovo meccanismo operativo della gestione, particolarmente delicato come ogni meccanismo che impatta sul profilo professionale e sulla valutazione della performance delle persone.

Lo sviluppo di un sistema informativo di raccolta e selezione delle informazioni utili per il processo valutativo è l'altro strumento che mira ad arricchire le indicazioni a supporto delle valutazioni. Esso traduce e sintetizza, in linguaggio informatico, il funzionamento del sistema. Sirio, che è ormai completamente automatizzato. Attraverso diversi livelli di visibilità delle informazioni, le fasi di attribuzione di obiettivi, di auto ed eterovalutazione, di notifica delle schede e della loro validazione in sede di prima e seconda istanza.

### **La dinamica degli interessi che condizionano la veridicità delle valutazioni**

Preliminarmente, si può affermare che l'efficacia di un sistema di valutazione non dipende dalla formulazione di generici appelli alle buone intenzioni degli attori del sistema, ma dalla coerenza dei suoi congegni rispetto agli scopi da raggiungere e dalla loro praticabilità. In altre parole, il segreto è cercare di far lavorare, per così dire, l'egoismo dei singoli per fini sociali, suscitando, negli stessi attori, interessi contrari a quelli da cui essi, per altro verso, sono mossi e che contrastano con i fini voluti dall'organizzazione.

Si tratta ora di analizzare quali siano gli interessi che tendono a pregiudicare la veridicità dei risultati del sistema di valutazione. Questi interessi si ritrovano proprio nei protagonisti del sistema di valutazione, e cioè sia nei valutatori che nei valutati. Cercheremo anzitutto di individuarne la natura e la dinamica e di prospettare possibili soluzioni che valgano a controbilanciare gli interessi in gioco e a modificare i meccanismi di convenienza degli attori del sistema.

#### **a. La situazione del valutatore**

La valutazione organizzativa (quella cioè cui si assiste all'interno delle organizzazioni) presenta una sua tipica peculiarità: nella figura del valutatore viene a sommarsi, al ruolo del *capo*, un altro ruolo che gli è potenzialmente antagonista, quello del *giudice*. L'antagonismo sta nel fatto che mentre in un processo colui che è soggetto a valutazione (l'imputato) non ricopre il ruolo di assistente del giudice, in un'organizzazione i valutati sono coloro senza la cui collaborazione il capo nulla, o quasi nulla, può fare.

E se il raffronto con la valutazione giudiziaria può apparire improprio, perché il giudice non valuta competenze professionali, la questione appena prospettata non cambia, nei suoi termini essenziali, se si fa il confronto con un'altra situazione valutativa che ci è assai familiare e che presenta evidenti analogie con quella che ha come teatro il posto di lavoro. Ci riferiamo alla valutazione scolastica, nella

quale si tratta anche lì, come nella valutazione *on the job*, di apprezzare capacità e attitudini. Ebbene, se si può affermare, seppure con qualche forzatura, che un insegnante, per fare il suo mestiere, non ha bisogno dei suoi allievi, godendo così, sotto questo aspetto, di ampia libertà per quanto riguarda la valutazione dei suoi studenti, molto diversa è invece la situazione del capo, che riesce a fare ben poco se non può contare sul sostegno delle persone che gli sono affidate (c'è perfino chi dice, probabilmente non a torto, che il capo in qualche misura viene formato dai suoi collaboratori).

Cosa comporta questa differenza? La valutazione, soprattutto quando è negativa, ma non solo in quel caso (anche chi è stato valutato positivamente tende a dolersi di essere stato eventualmente valutato meno bene del collega) rischia di peggiorare le relazioni di lavoro fra il capo e i propri collaboratori. Questo spiega perché i dirigenti, se da un lato si lamentano spesso di avere scarso potere di valutazione, quando poi ne viene loro concesso un po', si guardano bene dall'utilizzarlo (se ne vedono chiari esempi nella ripartizione degli incentivi economici o nell'attribuzione di benefici di carriera, quale quello, per esempio, dei vecchi *rapporti informativi*, ove il 105, che era il punteggio più alto, non si negava pressoché a nessuno). I *rapporti informativi* erano, nel passato, l'unico strumento codificato di valutazione della prestazione nell'Amministrazione finanziaria. Non contenevano alcun indicatore strutturato, bensì semplicemente vaghe e poco delineate definizioni, e hanno evidenziato una tendenza dai capi a ripiegare sulle valutazioni indifferenziate (potremmo dire a pioggia), per evitare appunto di creare conflitti difficili da gestire. Si può deprecare quanto si vuole questo stato di cose e trarne magari motivo di rimprovero per i dirigenti che danno così scarsa prova di coraggio e di fermezza, ma è un fatto che anche nel mondo delle aziende i capi, per le ragioni relazionali appena evidenziate, tendono in genere a dare valutazioni generose, ed essendo quindi quasi tutti i dipendenti giudicati ottimi, prima o poi tutti ottengono la promozione con la conseguenza che la vera discriminante diviene alla fine l'anzianità.

Il problema è allora questo: come esercitare in modo rigoroso il proprio ruolo di valutatore con il minimo possibile di danni collaterali, cioè di conflitti.

In termini di principio, la soluzione è chiara: il traguardo della valutazione, traguardo non sempre facile a raggiungersi, ma neppure inattuabile se c'è un impegno autentico, senza riserve mentali, a un serio esercizio di reciproco ascolto, è la condivisione dei giudizi, cioè la *convergenza progressiva fra autovalutazione ed eterovalutazione*, vale a dire la sintonia fra come io, lavoratore, valuto me stesso, e come l'altro, il capo, valuta me. In una organizzazione ideale, l'autovalutazione di tutti i valutati coincide con l'eterovalutazione dei rispettivi valutatori e questa coincidenza non è collusiva o opportunistica (cioè non risponde a una logica di scambio di favori) ma è fondata sulla verità delle cose. In altri termini, il conflitto non sorge necessariamente quando la valutazione è negativa (può insorgere anche, come tutti

sanno, quando essa è positiva ma non nella misura che l'interessato ritiene giusta), ma sorge quando la valutazione viene percepita come *ingiusta* in quanto non suffragata dai fatti. A scuola un brutto voto non suscitava sentimenti di rivolta quando si capiva che era giusto (e anzi il fatto di percepire che era meritato finiva spesso per rafforzare l'immagine di serietà e competenza dell'insegnante).

Non esiste però solo la criticità rappresentata dal divario o peggio dal conflitto fra auto ed eterovalutazione, tra il *valutarsi* e il *farsi valutare*. Oltre a questa c'è pure la criticità del potenziale conflitto fra più eterovalutazioni. In altre parole, anche laddove auto ed eterovalutazione coincidano o tendano a coincidere, il valutatore può venirsi a trovare nel dilemma se la propria valutazione, pur condivisa dal valutato, non possa ingiustamente penalizzare quest'ultimo, nel caso in cui comportamenti analoghi a quelli messi in atto dal valutato vengano apprezzati diversamente da un altro valutatore (l'ipotesi classica è che vengano apprezzati più benignamente). È anche questa una vicenda che l'esperienza scolastica ci ha reso subito familiare. Chiunque di noi ricorderà forse di aver fatto almeno una volta al proprio insegnante un discorso del genere: riconosco che il brutto voto che lei mi dato al compito in classe è giusto, perché rispecchia sicuramente la qualità modesta della mia prova. Ma tenga presente che un mio amico nella classe accanto ha preso dal suo insegnante, per un elaborato di qualità analoga, un voto assai superiore al mio. Ciò che rimproveravamo al nostro insegnante era un tipico caso di valutazione giusta, ma non equa. Dov'è la differenza fra questi due termini, che sembrano essere semplicemente sinonimi? Così come risposta giusta significa risposta esatta (in questa accezione, la parola giusto ha scarsa o nessuna parentela con giustizia o equità ed è apparentata invece a giustezza), allo stesso modo una valutazione giusta è una valutazione esatta, veritiera, cioè che corrisponde alla realtà (ed è lo stesso interessato a riconoscerlo, dopo aver visto la correzione della sua prestazione). Nel caso appena citato, la valutazione, seppure giusta, non è però equa, perché non corrisponde a quella attribuita ad altri per analoga prestazione.

In una situazione del genere, che assomiglia a quella descritta nel famoso dilemma del prigioniero, l'effetto finale è che i valutatori, non potendo fare affidamento, o non essendo sicuri di poter fare affidamento, sulla capacità di tenuta dei colleghi rispetto alle spinte che portano a far lievitare le valutazioni, vanno tutti ad attestarsi su giudizi ampiamente favorevoli. E si riproduce così, nel conflitto reale o atteso fra eterovalutazioni (le valutazioni dei diversi capi), quello stesso appiattimento generale sui livelli massimi della valutazione, che, come abbiamo visto, è anche l'esito ricorrente del conflitto fra auto ed eterovalutazione.

Un rimedio cui solitamente si fa ricorso, ma che si rivela per lo più poco produttivo, è quello dell'appello generico alla responsabilità dei valutatori, sollecitandoli, magari anche con reprimende, a esprimere giudizi più aderenti alla realtà. È una soluzione moralistica

(l'appello alle buone intenzioni) che ben difficilmente sortisce effetto.

Esistono accorgimenti più efficaci per modificare la dinamica di interessi dei valutatori, in modo da attenuarne, se non proprio eliminarne, l'incidenza negativa sulla veracità delle valutazioni? Ne possiamo immaginare almeno cinque, diretti a funzionare come *contrappesi* rispetto alla dinamica appena descritta. In sostanza, si tratta di attivare nel valutatore interessi di forza tale da neutralizzare (o almeno bilanciare) la sua tendenza a formulare giudizi prevalentemente appiattiti sui livelli massimi.

### **Collegare il sistema di valutazione del personale a quello di assegnazione degli obiettivi al dirigente**

Che significa collegare il sistema di valutazione delle prestazioni con quello di pianificazione del lavoro e di controllo di gestione? In pratica, l'idea è che la programmazione degli obiettivi non deve tener conto solo della ripartizione delle risorse umane per qualifica giuridica di inquadramento, ma anche della qualità professionale delle risorse quale emerge dal sistema di valutazione. In questo modo, l'eventuale propensione del dirigente a formulare valutazioni troppo sbilanciate verso l'alto troverebbe un limite nella consapevolezza che così facendo egli rischierebbe di vedersi assegnati obiettivi troppo superiori alle forze reali del proprio ufficio, e di trovarsi inoltre escluso dall'assegnazione di nuovo personale, avendo egli attestato, con i suoi stessi giudizi, la condizione fortunata di essere circondato da collaboratori tutti ottimi.

### **Collegare il sistema di valutazione del personale al sistema di valutazione dei dirigenti**

Contrariamente a quanto talora si crede, e come invece si legge spesso in letteratura<sup>10</sup>, valutare le prestazioni dei collaboratori è fra le cose che i manager meno amano. E non contribuirebbe probabilmente ad accrescere questo amore, l'introduzione del principio secondo cui il dirigente che valuta i suoi collaboratori deve, a sua volta, essere valutato per come dimostra di saperli valutare. Nondimeno il principio è giusto e sarebbe sbagliato vedervi una forma di condizionamento psicologico del dirigente, tale da poterlo indurre a valutazioni volte comunque ad accontentare tutti (perché se tutti sono contenti, nessuno ricorre e manca allora l'occasione per sindacare le scelte valutative del dirigente). Ciò che si chiede a un dirigente, e che fa parte del contenuto della sua responsabilità, non è evitare valutazioni potenzialmente conflittuali, ma esprimere valutazioni *giuste*, il che significa, da un lato, riconoscere e apprezzare il lavoro ben fatto e, dall'altro aiutare gli interessati, con rispetto e senza ledere la dignità di nessuno, a capire cosa è bene migliorare (non si fa autentica azione di sviluppo, se, essendo obiettivamente diverse le capacità, e diversi i meriti e l'impegno delle persone, tutti sono però ritenuti ugualmente bravi).

È evidente il peso del lavoro di valutazione, se ci si impegna a farlo seriamente (ma anche per questo, e anzi particolarmente per questo,

10. Per esempio, H. L. Tosi, M. Pilati, N.P. Mero e J. Rizzo, *Comportamento organizzativo*, cit.

si viene retribuiti). Anzitutto, occorre dedicare tempo e attenzione alla raccolta e al trattamento delle informazioni, in modo da pervenire a valutazioni ben motivate o comunque ben motivabili. La conoscenza dei fatti richiede poi autoriflessione, perché è soggetta agli errori di osservazione cui si è accennato ed è influenzata da una istanza quasi naturale di attenzione selettiva, che spinge il supervisore a notare soprattutto ciò che va male nel lavoro che osserva e a non soffermarsi invece ciò su che va bene, trascurando così di darne riconoscimento e merito agli interessati (con effetti demotivanti di non lieve impatto). Occorre infine spiegare bene agli interessati perché si ritenga di dover adottare una certa decisione valutativa piuttosto che un'altra e occorre prendersi tutto il tempo che serve per queste spiegazioni. È tempo comunque speso bene, perché può evitare incomprensioni e rancori, e risparmiare onerosi strascichi di contenzioso. Per quanto la retorica possa finire per falsare tutto, resta comunque vero che le persone sono la risorsa organizzativa più preziosa, e fra le condizioni essenziali di motivazione e valorizzazione di questa risorsa c'è la capacità di dare un adeguato *feedback*. Valutazioni d'istinto non sono difendibili e non possono quindi essere accettate. Non le accetterebbe per sé il valutatore, quando è lui a dover essere valutato, né può egli pensare, per un elementare principio di reciprocità, che possano accettarle le persone di cui ha la responsabilità di valutare l'operato. L'ausilio del sistema di valutazione è anzitutto nel richiamo all'obbligo di rendere obiettivi, con dati e citazione di episodi significativi, i propri giudizi, andando al di là delle semplici, e non di rado fallaci, impressioni.

Per agevolare il compito della valutazione, si possono seguire alcuni accorgimenti utili a mantenere le decisioni valutative su un piano di realismo. Indicazioni di questo tipo vengono definite *eurismi*, negli studi di organizzazione che riprendono costrutti delle scienze cognitive: l'eurisma è una regola cognitiva che può facilitare la soluzione di problemi complessi qual è, per l'appunto, quello della valutazione di prestazioni professionali non riducibili a schemi di azione semplici e routinari. Nel nostro caso, un'indicazione euristica (ovvero un eurisma) di buon senso, potrebbe essere questa: in assenza di elementi negativi di giudizio o di elementi di giudizio particolarmente positivi, si può senz'altro valutare la prestazione della persona come adeguata al ruolo ricoperto. Questa regola risponde a considerazioni di buon senso e semplifica non poco il lavoro di valutazione.

### **La statistica come bussola di serietà**

Se i parametri di giudizio sono vaghi e generici, il vincolo della cosiddetta curva normale o gaussiana di distribuzione statistica dei dati, può servire a evitare slittamenti generalizzati verso l'alto dei giudizi oppure difformità di valutazione ingiustificate tra i diversi valutatori (in pratica, tale criterio viene in genere applicato, prevedendo, per esempio, che le prestazioni eccellenti o anche quelle significativamente superiori alla media non possano superare una quota dell'X% sul

totale delle persone da valutare). Un modello delle competenze ha però anche lo scopo di oggettivare quanto più possibile i criteri di valutazione, sicché il vincolo rigido della gaussiana può in questo caso determinare distorsioni valutative, precludendo forzatamente l'inserimento nelle fasce di giudizio superiori di persone che magari lo meriterebbero in base ai criteri prestabiliti. Adoperato tuttavia come bussola, il riferimento alla gaussiana può rivelarsi assai utile per segnalare l'eventualità di atteggiamenti lassisti o, viceversa, indebitamente severi nei giudizi. Sul valutatore ricadrebbe l'onere di motivare le valutazioni che lo hanno condotto a una distribuzione di giudizi sensibilmente difforme dalla curva normale.

### **Publicità delle valutazioni**

Ogni capo tiene a essere riconosciuto come valutatore serio. Questa motivazione verrebbe a essere rafforzata se si prevedesse la possibilità di rendere pubblica in forma aggregata, a livello di ogni ufficio, la distribuzione delle valutazioni per le diverse fasce di giudizio. L'Agenzia delle Entrate, con un accordo sindacale dell'agosto 2004, ha garantito appunto questo, impegnandosi a pubblicare le valutazioni Sirio per i diversi ambiti regionali e centrali.

### **Bonus di selettività valutativa**

Ciò che può indurre il valutatore ad allentare lo standard di serietà delle sue valutazioni è la comprensibile preoccupazione di non penalizzare i propri collaboratori rispetto a quelli di altri colleghi che non dovessero dar prova di analoga serietà di giudizio. Tale preoccupazione può essere contrastata prevedendo retribuzioni di risultato superiori a quelle ordinarie a favore di coloro che operino presso uffici ove si registri, data appunto la serietà del valutatore, un indice elevato di selettività valutativa.

## **b. La situazione del valutato**

Così come occorre incidere, con adeguati accorgimenti, sulla dinamica degli interessi da cui è mosso il valutatore, analogamente occorre controbilanciare la pressione del valutato ad acquisire sempre e comunque giudizi ampiamente favorevoli. Quali meccanismi si possono a tale scopo utilizzare?

Gli esperti sconsigliano in genere, almeno nella fase iniziale, di prevedere un impatto significativo della valutazione delle competenze professionali sulle politiche retributive, nel presupposto che, eliminando o riducendo tale impatto, scemerebbe, scusando il bisticcio di parole, l'interesse degli interessati ad avere valutazioni più che positive, al di là dei loro effettivi meriti<sup>11</sup>. La tesi appare plausibile, ma bisogna anche ricordare l'esperienza, assai deludente, dei rapporti informativi, che non avevano impatto retributivo e che, ciò nonostante, si concludevano quasi sempre con l'attribuzione del punteggio massimo. Non è detto, quindi, che se si sterilizzano, per così dire, i riflessi retributivi della valutazione delle competenze, si elimina o si attenua

11. Per una disamina delle questioni connesse alla retribuzione delle competenze si può vedere L.M. Spencer e S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro*, cit. e U. Cappucci (a cura di), *Business, strategia, competenze*, cit. Vedi anche l'interessante articolo di G.D. Klein, *La retribuzione fondata sulle conoscenze: l'analisi di un'esperienza di successo*, in "Problemi di gestione", Formez, vol. XXI, n. 6, 1999.

la pressione ad avere giudizi lusinghieri dal proprio capo (la pressione può anzi persino rafforzarsi, perché nel caso di cui parliamo, il dipendente potrebbe far presente al superiore che non gli costa nulla dare un giudizio favorevole, e il superiore, dal canto suo, si chiederebbe quale convenienza avrebbe mai a negare tale giudizio, quando appunto non gli costa nulla, e il rigore rischierebbe alla fin fine di apparire solo un'inutile cattiveria).

Continuando a esplorare il repertorio dei possibili accorgimenti, utili a fronteggiare il problema di cui ci stiamo occupando, importante è sicuramente la considerazione che il riconoscimento di meriti e capacità non può dare luogo solo a onori (benefici economici e di carriera) ma deve anche implicare oneri. Chi è stato valutato particolarmente bravo deve quindi di buon grado accettare standard qualitativi e quantitativi di lavoro in linea con le competenze riconosciutegli. In sostanza, questa soluzione farebbe da pendant a quella già prospettata per il valutatore: si tratterebbe di collegare il sistema di valutazione del personale al sistema di assegnazione degli obiettivi all'ufficio. Il personale non avrebbe più interesse a valutazioni gonfiate, perché si vedrebbe gonfiare gli obiettivi dell'ufficio in cui lavora.

Insomma, si tratta di rendere manifesto, agli interessati, che giudizi non aderenti alle loro reali capacità professionali finiscono per essere controproducenti, anche perché determinano la loro esclusione da percorsi formativi utili a colmare i loro *gap* e a favorire così il loro effettivo sviluppo professionale.

### **c. La cultura della valutazione**

Da ultimo, ma non per questo di minore importanza, per favorire la veridicità delle valutazioni si deve lavorare, più profondamente, sulla *cultura della valutazione*. Cultura della valutazione è:

- non cadere nella trappola della finta *eccellenza di massa*. Valutazioni eccellenti che superino la quota del 10-15% sul totale dei valutati (andando quindi oltre il doppio della quota individuata da una normale distribuzione pentenaria) non sono di per sé assolutamente implausibili, ma richiedono, evidentemente, un'adeguata motivazione. Quanto poi a un eventuale addensamento delle valutazioni nella fascia medio-superiore, tale da far assomigliare la distribuzione dei giudizi a una curva a *j*, una tale situazione può essere plausibile con riferimento a segmenti di popolazione che, rispetto all'universo di cui facciano parte, non siano connotabili come normalmente rappresentativi, distinguendosi, per esempio, per i particolari requisiti di professionalità prescritti per la copertura del ruolo e per le caratteristiche di selettività inerenti alla verifica di tali requisiti;
- interiorizzare il concetto secondo il quale *medio* non è *mediocre*. Guardando al funzionamento complessivo di una grande organizzazione, la prestazione più importante e significativa è proprio quella *normale*. Non sono pochi eccellenti a fare una buona organizzazione, bensì una maggioranza di persone capaci, volenterose



e oneste, che rappresentano esempi di professionalità perfettamente adeguata al compito e assicurano così il rispetto e il mantenimento degli standard quantitativi e qualitativi su cui si regge l'organizzazione stessa. Queste persone rappresentano la media, ma purtroppo si è portati, più o meno inconsapevolmente, a ritenere che medio equivalga a mediocre, mentre tra i due termini c'è una differenza sostanziale, poiché, diversamente dal medio, il mediocre non apporta alcun valore aggiunto all'organizzazione di cui fa parte. Confondere queste due categorie, ha come effetto la distorsione valutativa che porta a concentrare i giudizi quasi esclusivamente nelle categorie elevate (medio-superiore ed eccellente), frustrando così le finalità del sistema di valutazione. Con questo appiattimento, infatti, il sistema non genera più informazioni utili dal punto di vista gestionale né, avendo perso qualunque serietà, è suscettibile di promuovere efficaci azioni di sviluppo. Un sistema valutativo poco serio, rende poco seria l'organizzazione che lo applica, svilendo il senso di appartenenza a essa;

- saper dare e ricevere il *feedback*. Un'immagine positiva di sé è indispensabile per lavorare bene, senza però che si cada nella trappola che faccia sviare ogni tentativo di seria valutazione. Questo vale per coloro che accampano pretese a riconoscimenti di ogni genere (incarichi, incentivi, progressioni...) facendo valere meriti e capacità che solo loro riescono a vedere in se stessi (magari pensando di comprovarli con meri titoli formali). Il sistema di valutazione, si è detto più e più volte, è davvero sistema di sviluppo solo se e quando prestazione attesa e prestazione resa si avvicinano. Tale avvicinamento è reso possibile solo grazie al buon uso del *feedback*. Esso deve mirare a dire alle persone come possono migliorare, a incoraggiare, a rafforzare l'autostima. Deve essere chiaro, specifico, inerente ad aspetti precisi della prestazione. Deve essere espresso tempestivamente, continuativamente giorno per giorno. Deve essere ispirato all'intenzione di aiutare, non di ferire. Deve essere commisurato alla persona e alla situazione specifica;
- comprendere che un sistema di valutazione può *dare valore* alle persone (può valorizzarle) solo se *ha valore*, cioè se aiuta a produrre valutazioni serie. La veridicità delle valutazioni, cioè la loro rispondenza all'effettivo valore della prestazione resa e delle competenze dimostrate, è essenziale affinché un sistema di valutazione possa dirsi serio. In estrema sintesi, si può anzi dire che un buon sistema di valutazione è un sistema che è *oggettivo* nei *criteri di valutazione* cui s'impronta e *serio* nelle *valutazioni* cui dà luogo.

Sirio, per il futuro, punta a un miglioramento continuo lungo tre direttrici:

- dare sempre più enfasi alla valutazione come mezzo per la valorizzazione e lo sviluppo, nella convinzione che si tratta di un processo di apprendimento che può rappresentare il fattore distintivo di

successo per una grande organizzazione pubblica che fornisce servizi in contesti complessi;

- ragionare sul collegamento tra processi valutativi e profili di leadership dei capi (capo come *coach*);
- approfondire il tema della conoscenza delle persone (la *mappa del patrimonio umano*) e della indispensabilità della comunicazione a due vie (*feedback* come mezzo di orientamento e di motivazione).

Introdurre e mantenere un sistema di valutazione è impegnativo e costoso. La sua coerenza gestionale va tenuta sempre sotto controllo, per evitare che il sistema scada in una sequenza di rituali burocratici, destinati solo ad accrescere quella che qualcuno ha chiamato l'entropia della demotivazione organizzativa. Un rischio, questo, da considerare con molta attenzione specie in una amministrazione pubblica.

## 6. Indicazioni e cautele

### 6.1 L'abbandono dell'organizzazione statica

Il passaggio dall'impostazione teorica all'applicazione pratica, di una gestione per competenze della dirigenza, rappresenta uno specifico fattore critico di successo delle organizzazioni pubbliche.

L'obiettivo di questo capitolo finale è quello di individuare opportunità e rischi di un passaggio verso una gestione per competenze sia della dirigenza pubblica, sia più in generale delle persone che lavorano in un'organizzazione pubblica.

L'intento è quindi quello di specificare alcune indicazioni e alcune cautele che possano *traghetare* verso il nuovo modello di gestione. Non verranno pertanto definiti casi pratici che, come vedremo nel corso del capitolo, corrono il rischio di rappresentare esempi pericolosi se non tradotti e contestualizzati nella specifica realtà. Verranno piuttosto riportate alcune riflessioni, di carattere più generale, relative a quali impostazioni debbano essere prerequisito e garanzia di coerenza, in una gestione per competenze. Perché, tale nuovo modello, risulta essere non solo un'opportunità, ma forse anche una necessità organizzativa nella fase storica che stiamo attraversando. La complessità normativa e organizzativa, la velocità e il costante mutamento dello scenario generale, la necessità d'integrazione, sono tutti fattori che operano un deciso spostamento di attenzione dagli aspetti meramente strutturali del lavoro a quelli più legati alla flessibilità e alle caratteristiche delle persone che operano negli enti.

Oggi c'è la forte consapevolezza che i risultati, che assicurano uno sviluppo dell'ente, al passo con l'evoluzione dello scenario generale, dipendono sempre meno dall'organizzazione formale disegnata per raggiungerli e sempre più dalle persone in quanto tali; si tratta di approcci gestionali meno orientati ai confini certi e rassicuranti di una *posizione* e invece più riferibili a ruoli in continua evoluzione. In questa prospettiva diventa vitale individuare, mantenere e sviluppare che cosa le persone sanno fare e come lo sanno fare per garantirsi l'eccellenza delle competenze necessarie.

Adottare un sistema di *gestione per competenze* vuol dire allora essere consapevoli di volere (dovere) finalmente abbandonare alcuni

approcci gestionali del passato, legati a un'organizzazione statica oggi di fatto non più esistente.

Troppo spesso, ancora oggi, le analisi che affrontiamo nelle organizzazioni pubbliche riguardano concetti ormai *datati* come per esempio i *carichi di lavoro* e le *mansioni*: elementi che potevano ritrovarsi nel passato un loro valore in organizzazioni statiche, in contesti (economici, sociali, normativi) stabili. Elementi però non più validi oggi dove, come si diceva, la velocità d'azione, la variabilità del contesto, la continua evoluzione delle esigenze e dei servizi da offrire all'utente/cittadino/cliente rappresentano una costante. Anche se può apparire una contraddizione di termini, si può affermare che l'unico fattore costante nel tempo è proprio il continuo cambiamento, l'evoluzione dello scenario.

Oggi diventa fondamentale, allora, l'attenzione verso la capacità professionale di risolvere problemi continuamente nuovi, dove alla profondità della conoscenza si deve abbinare la flessibilità del comportamento, la predisposizione alle relazioni interpersonali, la capacità di apprendere dal problema nato il giorno prima nuovi modi di lavorare e nuove esperienze che potranno servire il giorno dopo.

L'emergere del valore della *competenza*, della professionalità, impone la necessità di costruire modelli di gestione per analizzare, valutare, riconoscere e valorizzare le competenze.

Se ciò vale per ogni profilo professionale e per tutti i ruoli, a maggior ragione il tema assume importanza strategica per la dirigenza pubblica: oggi più che mai coinvolta in un processo di cambiamento attraverso il quale vengono meno le certezze normative e la stessa esperienza professionale maturata assume valore solo se si abbina alla capacità di rimettersi in gioco su problematiche (e approcci per affrontarle) sempre nuove.

Non ci sarebbe nulla di più sbagliato e anacronistico, quindi, di passare a una gestione innovativa per competenze mantenendo contemporaneamente metodologie, strumenti, cultura organizzativa ancorati alle mansioni e ad altri approcci simili. Di fatto, a oggi, già risulta difficile applicare contemporaneamente (lo si vedrà più avanti) la gestione dinamica *per competenze* e quella più statica *per posizione* (quest'ultima di fatto necessaria in rapporto alla *retribuzione di posizione* prevista per la dirigenza dai contratti collettivi nazionali di lavoro): non è il caso pertanto di *ingarbugliare* ulteriormente i sistemi di gestione manageriale.

Si tratta, in altri termini, di passare alla gestione per competenze avendo il coraggio di abbandonare definitivamente ogni aggancio, ogni riferimento alle mansioni e ai carichi di lavoro, le cui derivazioni dal meccanicismo *tayloristico* appaiono oggi fuori luogo e fuori tempo, non più adeguate all'evoluzione del contesto sociale, economico, normativo e organizzativo.

Il passaggio al nuovo modello di gestione risulta comunque particolarmente complesso e delicato da gestire, vista la necessità di applicare questo nuovo approccio:

- sia alle competenze possedute dal dirigente (e dagli altri dipendenti),
- sia alle competenze teoriche necessarie all'organizzazione (ente, azienda, ecc.),

rapportandosi contemporaneamente a una gestione delle *posizioni*: visuale, quest'ultima, ancora presente nei contratti collettivi nazionali di lavoro, più orientata verso una dimensione statica dell'organigramma e, almeno in parte, slegata dalle competenze realmente possedute da chi occupa la posizione stessa.

Si tratta quindi di adottare e modellare nuovi strumenti di analisi, nuove tecniche di gestione che, mantenendo ciascuna la propria specificità, in rapporto ai diversi oggetti dell'analisi stessa (le competenze organizzative, la competenza personale, la posizione), dovranno muoversi in maniera integrata all'interno di un contesto comunque complesso e in continua evoluzione.

## 6.2 Lo sviluppo della cultura della valutazione

Una considerazione di carattere ancor più generale è però relativa a un presupposto indispensabile: se si parla di valutazione (delle competenze così come delle prestazioni, del potenziale, ecc.) si parla di un tema specifico, molto chiaro, che non può ammettere compromessi, approcci parziali, schizofrenie fra il dichiarato e il praticato, sia nelle organizzazioni private sia in quelle pubbliche. Prendendo a prestito, adattandolo, uno degli assiomi della comunicazione: *non esiste la non-comunicazione*. Ebbene, fatte le dovute differenze, credo sia indiscutibile il fatto che non esista la *non-valutazione*. La valutazione è implicita e intrinseca in ogni momento relazionale e organizzativo. Valutiamo in ogni momento: un oggetto, una relazione, un collega, un dipendente, un responsabile. Un politico, un attore, un film, uno spettacolo. Allo stesso modo ciascuno di noi è, come persona e nel ruolo che riveste in un'organizzazione, osservato, valutato, *misurato*. Lo si voglia o no.

Partendo da questo presupposto, una reale gestione per competenze sottintende una diffusa cultura organizzativa della valutazione. Ciò per quanto riguarda sia l'ente che deve gestire le competenze dirigenziali sia il dirigente che *viene gestito* in base alle proprie competenze.

Sotto questo punto di vista, una delle attenzioni maggiori deve essere posta alla fase di *accompagnamento*: aiutare, cioè, lo sviluppo di questa cultura della valutazione. La situazione ancora oggi diffusa, forse anche più naturale e comprensibile, ma sicuramente da superare, è quella di una certa resistenza al cambiamento verso un approccio serio e rigoroso alla valutazione. Si tratta di una resistenza presente dal punto di vista sia organizzativo che individuale.

Dal punto di vista organizzativo la resistenza è figlia del timore che la valutazione abbia ripercussioni sul clima interno, sui rapporti interpersonali, sulla motivazione della persona, sia essa dirigente/manager o no.

Questo timore deriva, purtroppo, da un approccio sbagliato che finalizza qualunque processo di valutazione esclusivamente al riconoscimento economico (retribuzione di posizione e/o di risultato, premio per la produttività, progressioni orizzontali, ecc.) o categoriale (progressioni di carriera, ecc.).

Viene quindi dimenticata, o sminuita, la principale finalità *organizzativa*: valutare vuol dire analizzare le esigenze dell'ente confrontandole con quelle dell'individuo; vuol dire confronto, comunicazione, scambio organizzativo. Valutare vuol dire, quindi, raccogliere la maggior parte possibile di elementi per prendere adeguate decisioni e iniziative organizzative e gestionali che portino un beneficio generale: all'efficienza delle persone, alla critica (costruttiva) verso chi deve migliorare o modificare le proprie competenze, le proprie prestazioni, il proprio ruolo.

Se questi, che sono gli obiettivi principali di un processo di valutazione, vengono messi in secondo piano rispetto ai riconoscimenti economico-contrattuali, ne derivano le conseguenze più classiche (e purtroppo negative) che portano a riconoscimenti diffusi, poco mirati.

Non sempre, però, ci si sofferma sulle gravi conseguenze di queste resistenze organizzative e sulle loro conseguenze.

Se per un attimo abbandoniamo il tema della valutazione delle competenze e applichiamo il tema della *cultura valutativa* al campo, per esempio, della valutazione delle prestazioni, la perplessità che nasce da un punto di vista metodologico porta a dire che il premiare tutti (chi più chi meno) vuol dire non motivare nessuno. Il sistema si rivela veramente premiante solo se la valutazione delle prestazioni coinvolge, certo, tutti i dipendenti nell'analisi valutativa, per poi però riconoscere il premio solo a pochi meritevoli.

Premiare tutti vuol dire inoltre concentrare l'attenzione sulle differenze fra chi prende di più e chi prende di meno, creando automaticamente due conseguenze:

- da una parte scontentare chi, sebbene premiato, si ritrova a percepire meno di altri colleghi e pertanto si trova in qualche modo demotivato;
- dall'altra parte scontentare anche coloro che hanno ricevuto un compenso maggiore, soprattutto se le differenze retributive saranno ridotte; in tali casi le persone più capaci si ritrovano naturalmente a capire che tutti i loro sforzi destinati a dare i risultati attesi dal proprio responsabile vengono riconosciuti in maniera minimale rispetto a chi nell'anno si è sforzato meno, ha lavorato male, facendo facilmente scivolare verso approcci al lavoro più rassegnati.

Ecco allora che, sull'esempio appena riportato applicabile però alla gestione di altre metodologie di valutazione, come per esempio quelle sulle competenze e sui conseguenti riconoscimenti retributivi o contrattuali, tutte le resistenze e i timori organizzativi, gestiti non con coraggioso rigore ma con il timore e il compromesso, portano non, come in teoria, al riconoscimento delle competenze acquisite da parte dei più meritevoli, bensì, in pratica, a una generale sfiducia e alla demotivazione.

Dal punto di vista individuale, la resistenza nasce proprio dall'aver subito, negli anni, valutazioni non sempre trasparenti, coerenti; nasce dalla mancanza d'abitudine a ricevere dal proprio responsabile, in maniera corretta ma franca e costruttiva, eventuali critiche sull'operato. Particolarmente importante, poi, è l'aspetto della comunicazione della valutazione: un momento importante per la persona che deve essere valutata. Un fase quindi che non può essere relegata alla mera compilazione o consegna di una scheda, ma piuttosto un punto delicato e determinante di un preciso processo che deve prevedere tempi e luoghi adeguati per colloqui, veri momenti di comunicazione organizzativa che consentono il confronto fra valutatore e valutato e che permettono il reciproco scambio di opinioni.

Altro aspetto delicato è poi quello della riservatezza della valutazione, perché se è importante la trasparenza della gestione, altrettanto importante è chiarire che, in questo caso, non si sta affrontando un atto amministrativo, ma piuttosto un momento gestionale dove è fondamentale che gli eventuali aspetti critici di valutazione rimangano all'interno del colloquio fra valutatore e valutato, e ciò è tanto più importante quanto più è rilevante il ruolo del valutato. Se già di per sé è delicato comunicare eventuali criticità, queste ultime devono essere segnalate per permettere in futuro al valutato di superare tali criticità e arrivare a ottenere i risultati attesi dal valutatore; come è facilmente immaginabile, tutto ciò diventa ancor più difficile se questo tipo di critica viene riportata a terzi, magari a colleghi o dipendenti del dirigente, che a quel punto vedrebbe seriamente lesa la propria immagine e si troverebbe a dover ricoprire il proprio ruolo con una credibilità almeno in parte messa in crisi.

Ecco: è da questi danni creati dalla cattiva gestione (non da una valutazione critica) che nascono nell'individuo le difficoltà e i timori nell'essere valutati.

L'insieme delle resistenze organizzative (il timore nell'applicare sistemi di valutazione rigorosi, la valutazione solo parziale, la valutazione come leva di clima/motivazione, l'incentivazione poco mirata, ecc.) e di quelle individuali (il timore di essere valutati in maniera ingiusta e squilibrata rispetto agli altri, il vedersi riconoscere meriti solo in maniera parziale per avvantaggiare altri, ecc.) porta, se non affrontato e superato con coerenza e determinazione, a un vicolo cieco le cui conseguenze, contrariamente ai principi positivi che sono alla base di tutti i sistemi di valutazione, sono deleterie, negative e demotivanti sia per l'organizzazione sia per l'individuo.

In generale, quindi, una cultura organizzativa orientata a una vera e costante valutazione deve essere estesa a tutte le persone che lavorano nell'ente e non essere limitata alla dirigenza.

Valutare (ed essere valutati) vuol dire allora non appiattare scale di valutazione, anzi al contrario articularle. Cultura valutativa vuol dire anche consapevolezza di alternanza di risultati positivi a risultati negativi. Cultura valutativa vuol dire capire che la finalità principale non è quella retributiva o incentivante, bensì quella di ottimizzare gli

aspetti di carattere organizzativo e gestionale, quelli relazionali fra organizzazione e persone, fra *capo* e collaboratore, proprio al fine di ottenere i maggiori vantaggi per entrambi.

### 6.3 L'impostazione di una strategia generale: le politiche di gestione

Un'impostazione globale, coerente e articolata dovrebbe inoltre prevedere un ulteriore pre-requisito necessario all'introduzione in una simile metodologia: la gestione per competenze dovrebbe infatti discendere da un più ampio disegno di *politiche del personale* che, partendo dagli indirizzi indispensabili degli organi politici e articolandosi poi negli approfondimenti di specifici sistemi di gestione, permettano di disegnare un chiaro quadro generale all'interno del quale possano andare a inserirsi nel tempo sistemi di gestione, modelli di relazioni sindacali, politiche di sviluppo organizzativo, meritocratiche, retributive, ecc.

Quello che si vuole sottolineare, in altri termini, è che qualunque tipologia di gestione del personale, e quindi anche quella di gestione per competenze, deve discendere da una serie di passaggi logici le cui fasi principali sono:

- definizione di chiari indirizzi generali da parte degli organi politici (principi generali, linee guida, impostazione complessiva della filosofia generale che deve sottendere a ogni specifica iniziativa di gestione);
- impostazione, da parte dei vertici di gestione (direttori generali, dirigenti, manager, ecc) delle cosiddette politiche di gestione;
- definizione dettagliata di piani d'azione, adozione di metodologie e strumenti di gestione, specifiche iniziative, priorità d'azione, ecc.

È importante, in questo caso, soffermarsi e approfondire alcuni aspetti relativi ai primi due punti.

Per *definizione degli indirizzi generali degli organi di governo* s'intende il disegno complessivo che l'organo di governo, in linea con l'impostazione complessiva che anche la norma (il D.Lgs. n. 165/2001) prevede e, nell'ambito di una precisa ripartizione delle sfere di competenza rispetto agli organi di gestione, deve trasmettere in linea con le strategie più generali dell'ente.

Per politiche di gestione, invece, s'intende ciò che la dirigenza deve innanzitutto definire nell'ambito degli indirizzi generali ricevuti dall'organo politico. Cosa è una *politica*? Qualunque dizionario può dare una risposta chiara: si tratta di "regole, di basi fondamentali su cui costruire ogni azione", si tratta del "quadro entro il quale costruire ogni iniziativa".

Nel campo della gestione delle risorse umane possono essere riportati alcuni esempi: si possono impostare *carte dei principi generali per la gestione delle risorse umane*, si può definire la *politica per lo sviluppo organizzativo* così come una *politica per la formazione*, per le *assunzioni e la mobilità*, ecc.



Ecco che all'interno di questa impostazione complessiva può e deve nascere una *politica per la valorizzazione delle competenze manageriali*.

### Esempio di una politica per la valorizzazione delle competenze

“L'esigenza dell'ente è quella di garantire nel tempo persone che sappiano esprimere in ogni occasione elevati livelli di competenze e professionalità. Per competenze s'intende l'insieme di conoscenze, di capacità e di qualità proprie della professionalità o del mestiere che la persona esercita nell'organizzazione e che deve utilizzare per il raggiungimento dei risultati prefissati.

L'obiettivo di questa politica è quello di accrescere la capacità dell'ente di creare nuove competenze, di diffonderle al proprio interno e di trasformarle costantemente in qualità dei servizi erogati, nella consapevolezza che l'investimento sulla professionalità delle persone e sul loro modo di contribuire ai risultati a tutti i livelli dell'ente porterà benefici economici anche sull'andamento economico e sul bilancio dell'ente avranno un ritorno positivo in termini di efficacia ed efficienza. L'ente si propone di favorire la crescita delle professionalità individuali e di gruppo, realizzando l'apprendimento per tutta l'organizzazione attraverso un sistema di gestione e di sviluppo delle persone centrato sulle competenze.

Il sistema di gestione e sviluppo della risorsa umana fondato sulle competenze si attiene alle seguenti linee guida. Le competenze sono classificate e misurate a livello di ente, di gruppo di lavoro e di persona. La misurazione delle competenze individuali è realizzata attraverso l'analisi delle esperienze maturate da ciascuno, dei percorsi formativi compiuti, dei risultati prodotti e dei comportamenti assunti.

L'ente definisce inoltre le competenze necessarie nei processi attuali e individua le professionalità e le competenze del futuro, pianificandone lo sviluppo. A tale scopo le priorità sono quelle della formazione e della mobilità interna, privilegiando le nuove forme di apprendimento quali la partecipazione a team di progetto, gli affiancamenti operativi, ecc.

Un ruolo fondamentale è svolto dal dirigente e da tutti i responsabili/coordinatori di persone, ai quali è richiesto un impegno personale di trasmissione e di condivisione delle conoscenze, di esperienze e valori con i propri collaboratori”.

Si può concludere questo paragrafo affermando che l'obiettivo è quello di evitare che la gestione per competenze assuma il rischio di essere un approccio gestionale non inserito in un disegno complessivo solido e che discenda da una coerente pianificazione della sequenza *obiettivi-strategia-strumenti*.

Tale impostazione globale deve prevedere la costruzione di sistemi e la scelta di specifici strumenti nel campo dell'analisi organizzativa, così come in quello della comunicazione interna, dei piani di formazione, della gestione e valutazione, dell'impostazione di corretti e trasparenti modelli di relazioni sindacali, ecc. All'interno di quest'impostazione generale deve rientrare anche il modello di gestione per competenze. Troppo spesso, invece, ci si trova di fronte al rischio di agire in senso contrario, e quindi di costruire specifici modelli di gestione (per la valutazione delle prestazioni, delle competenze, ecc.) senza aver prima definito il quadro complessivo d'azione.

## 6.4 L'integrazione dei sistemi di valutazione

Tra le indicazioni e le cautele principali che un'organizzazione deve avere c'è poi quella di non dimenticare che un sistema di gestione per competenze deve essere integrato con tutti gli altri sistemi di gestione e di valutazione adottati. In altre parole, è necessario che un sistema di valutazione permanente preveda diverse metodologie e strumenti a seconda che si stia valutando per esempio:

- la competenza teorica dell'organizzazione e quella *pratica* posseduta dal dirigente;
- il potenziale di crescita della persona;
- la prestazione;
- la *posizione* e il ruolo ricoperto.

Tali diversi approcci valutativi e tali metodologie però, devono essere anche fra loro integrate attraverso meccanismi semplici e di facile comprensione non solo per chi li governa, ma anche per coloro che sono oggetto di valutazione e che *vengono gestiti*.

I diversi e specifici sistemi di valutazione devono, da una parte garantire l'integrazione di criteri generali comuni e, dall'altra, e questo è un passaggio critico, adottare approcci sostanzialmente differenti perché differenti sono gli obiettivi e l'oggetto da valutare.

Se si parla di *prestazione*, infatti, l'obiettivo generale di carattere organizzativo è quello di costruire un sistema che permetta a tutta la struttura di muoversi in maniera coordinata verso obiettivi strategici predefiniti. La valutazione della prestazione è quindi un processo che vuole verificare se, a fronte di indirizzi e di obiettivi, piani d'azione stabiliti, la struttura ha ricevuto chiara comunicazione sulle priorità d'azione, se si sa *cosa bisogna fare, come farlo, entro quando*. La valutazione della prestazione (individuale, di gruppo, di settore, ecc.) vuole pertanto misurare se e come, nell'arco temporale che solitamente è l'anno, si sono ottenuti i risultati attesi. Ciò cui si fa riferimento è il risultato di lavoro che, certo, può derivare anche dalle competenze professionali del dipendente, ma è conseguenza soprattutto dalle azioni (il *cosa*) e dai comportamenti organizzativi (il *come*) adottati dai dipendenti, unitamente al loro impegno e da obiettivi anche di breve periodo. La prestazione, quindi, è fattore variabile: un anno può essere positiva, l'anno dopo può essere negativa o semplicemente *normale*.

Quando si passa alla valutazione di altri fattori, come per esempio *la posizione* o *il potenziale*, le logiche cambiano sensibilmente perché si modifica radicalmente l'oggetto della valutazione. Se si parla di analisi del potenziale di una persona si affronta un tema che è contemporaneamente organizzativo e di gestione della persona. Si vuole capire, in altri termini, quali caratteristiche ancora inesprese sono presenti nella persona, e ciò sia per poterle trasformare nel tempo in *peculiarità esplicite* (prestazione/competenza) per poter capire se da un punto di vista organizzativo il futuro dell'ente può già contare su risorse interne o se invece dovranno essere ricercate nuove competen-

ze esterne (selezioni, ecc.). Il potenziale non è, per definizione, esplicitato, né come competenza né come prestazione. Si tratta di ciò che è ancora inespresso dalla persona ma che, se si utilizzano le giuste leve gestionali, può nel tempo trasformarsi in competenza, in prestazione positiva, o in entrambe le cose.

Nella valutazione della posizione, invece, il focus dell'analisi si trasferisce decisamente alla struttura organizzativa, alla *casella* dell'organigramma, teoricamente indipendentemente dalla persona che occupa tale posizione. La valutazione della posizione ha l'obiettivo di misurare quali e quante responsabilità sono state affidate a una determinata *casella organizzativa*: ciò per verificare per esempio l'equa distribuzione di tali responsabilità nella struttura, oppure per accertarsi che nel tempo le responsabilità siano effettivamente governate. La valutazione della posizione si rivolge pertanto ad aspetti organizzativi e non individuali e non dovrebbe essere assolutamente influenzata da competenze e ruoli. Questo in teoria, perché se si passa invece alla realtà di ciascuna organizzazione una normale politica di buon senso porta a modificare nel tempo il livello di responsabilità assegnato a ogni posizione proprio in relazione alla persona che occupa ciascuna posizione: con persona di spessore professionale e di forte competenza (ed ecco che iniziano a incrociarsi i concetti di posizione e di competenza) alla posizione può essere affidata forte responsabilità ed elevato peso organizzativo; con persona meno competente o che interpreta il ruolo in modo diverso le stesse responsabilità destinate alla posizione possono essere modificate, diminuite o, nei casi contrari, incrementate. Pur essendo teoricamente una valutazione statica e permanente dell'organizzazione, la valutazione della posizione può invece trasformarsi in *leva variabile* proprio perché variabili sono le caratteristiche delle persone che occupano le posizioni più importanti dell'organigramma.

Come si può ben capire, pertanto, tali approcci, le cui caratteristiche organizzative vanno a incrociarsi con quelle più gestionali e relative alle persone, devono discendere da criteri generali che devono essere non solo impostati a priori, ma anche comunicati alle persone dopo aver correttamente effettuato tutti i passaggi previsti dal modello di relazioni sindacali. Nella maggior parte dei casi i criteri generali di gestione (siano essi riferiti agli aspetti organizzativi o alla valutazione delle persone) non impattano sull'autonomia complessiva della dirigenza, ma la contrattazione nazionale prevede per tali temi la concertazione preventiva per quanto concerne sia le posizioni dirigenziali sia le posizioni organizzative. Un'impostazione generale che deve pertanto derivare da un periodo di confronto con le organizzazioni sindacali.

## 6.5 Alcune difficoltà applicative nella gestione per competenze della dirigenza pubblica

Nei capitoli precedenti è stato ampiamente illustrato che cosa si intende per competenza. In queste pagine si vuole solo ricordare che essa è l'insieme delle conoscenze (il *sapere*) delle capacità (il *saper fare*) e dei modi, delle qualità dei comportamenti lavorativi (il *come fare*). Questo vuol dire, allora, che l'impostazione di una metodologia di gestione per competenze (del dirigente come degli altri dipendenti) deve garantire un sistema di valutazione che verifichi costantemente l'insieme di questi tre fattori in ogni situazione di gestione.

Quando si parla di competenze, proprio per come esse sono definite, si parla di sistemi di valutazione che devono continuamente monitorare aspetti legati sia all'organizzazione sia alla persona.

È di fondamentale importanza analizzare, descrivere, mantenere e sviluppare nel tempo quell'insieme di saperi, capacità e comportamenti organizzativi che necessariamente evolvono, mutano.

Allora possiamo dire che le competenze:

- derivano dalle esigenze dell'ente e dal contesto generale (evoluzione della normativa, sviluppi informatici, cambiamenti di ruolo, ecc.);
- mutano nel tempo (per esempio, le competenze di un *tecnico* evolvono anche in rapporto alle conoscenze necessarie per utilizzare le nuove tecnologie e i nuovi strumenti che si sviluppano nel tempo, così come le competenze di un dirigente/manager evolvono perché oggi sono radicalmente mutate le capacità e i comportamenti organizzativi previsti per il ruolo rispetto a quelli presenti anche solo qualche anno fa: capacità di delega/controllo, leadership, motivazione/ascolto, assertività);
- devono essere *mantenute e diffuse*, perché uno dei principali valori per l'ente è quello di non disperdere le competenze acquisite nel tempo, trasformare le competenze della persona in competenze dell'organizzazione, in professionalità diffusa, ecc.;
- devono essere costantemente sviluppate (orientandole alle esigenze future dell'ente) e monitorate, azione quest'ultima che necessita un pesante impegno diretto dello stesso management, che deve attivarsi utilizzando per esempio le leve della comunicazione interna (diffusione), della formazione (sviluppo e potenziamento delle competenze), ecc.

Alcune difficoltà applicative, nella gestione per competenze della dirigenza pubblica, nascono in rapporto all'attuale carenza di leve di gestione nel campo retributivo. Se in altri campi, infatti, il modello di gestione per competenze (processi di selezione, di sviluppo, gestione del potenziale e dei ruoli da ricoprire) trova adeguati spazi d'azione per la dirigenza pubblica, ciò non può, a oggi, avvenire sotto il punto di vista retributivo. Infatti la relazione diretta fra l'oggetto della valutazione (la competenza personale) e la leva di gestione retributiva non trova oggi coerenti spazi applicativi. In altre parole, se si esclude l'eventuale traslazione nella retribuzione di posizione il riconosci-

mento delle competenze possedute dal dirigente, a oggi non ci sono forme retributive collegate alle competenze, bensì esclusivamente collegate alla retribuzione base, alle responsabilità previste per la posizione occupata (la retribuzione di posizione), alla qualità dei risultati di lavoro ottenuti (ma come si è visto in questo caso, con la retribuzione di risultato, si tratta di leva che riconosce la prestazione e non la competenza).

Ciò in parte è dovuto al fatto che la gestione per competenze nasce da una fase storica che vede focalizzare, nelle organizzazioni pubbliche, tale tipo di gestione contemporaneamente a un'evoluzione della gestione per posizioni.

Nel sistema privato, in Italia, le aziende hanno vissuto l'evoluzione (dalla fase dell'organizzazione più statica a quella dei sistemi più dinamici) nell'arco di alcuni decenni e in due momenti differenti: prima negli anni Settanta e poi a cavallo fra gli anni Ottanta e Novanta. Gli anni Settanta hanno visto il grande cambiamento: la filosofia delle risorse umane. La crisi della fine degli anni Settanta, la fine del modello di crescita costante dei mercati, dei consumi, ha portato alla revisione critica del *taylorismo* e l'affermazione dell'uomo come risorsa, non dipendente dall'organizzazione ma capace di autonomia, crescita, sviluppo. Gli anni Settanta sono stati l'epoca delle famose *tre P*: Posizione, Prestazione, Potenziale.

Gli anni Ottanta e Novanta hanno visto il passaggio da un concetto *ingessante* e poco dinamico di posizione a quello più centrato sulla persona e la sua competenza.

In rapporto a tale sviluppo, anche le leve di gestione si sono concentrate meno sull'organizzazione teorica e più sulle competenze possedute dalle persone. Anche la leva retributiva, pertanto, ha visto l'evoluzione verso la valorizzazione della prestazione (risultati positivi non portano a incremento di retribuzione fissa, bensì a elevati riconoscimenti e premi occasionali). L'altro elemento retributivo utilizzato è quello che riconosce incremento di retribuzione fissa in rapporto al crescere delle competenze possedute dal manager, via via abbandonando forme retributive collegate alla posizione dell'organigramma.

Contrariamente a questo tipo di sviluppo, il settore pubblico vive oggi una fase in cui deve gestire contemporaneamente approfondimenti metodologici relativi sia al sistema delle posizioni sia a quello delle competenze.

Sotto l'aspetto delle leve di gestione e della retribuzione correlata (si è visto in precedenza il collegamento fra stabilità della leva retributiva e stabilità della competenza acquisita) i principali contratti nazionali per la dirigenza pubblica non prevedono, a oggi, strumenti di gestione strettamente connessi alle competenze possedute dalla dirigenza pubblica. Prova ne sia che, proprio da un punto di vista retributivo, è assente qualunque tipo di voce stabile che non sia quella base, prevista proprio dalla contrattazione nazionale. A essa, infatti, si aggiungono voci quali la retribuzione di posizione (quindi un riconoscimento retributivo più legato al ruolo e alla posizione occupata dal

dirigente nell'organizzazione, non alle sue competenze individuali) o la retribuzione di risultato (quindi un riconoscimento variabile nel tempo e correlato alla qualità delle prestazioni, dei risultati raggiunti nell'anno o comunque nel breve periodo).

Ciò quindi è in contrapposizione con quanto avviene nelle imprese private, dove alla retribuzione base si va a sommare un'ulteriore parte retributiva, anch'essa fissa e incrementabile nel tempo, che va a riconoscere alla persona le accresciute competenze professionali. Anche nel settore privato vengono spesso adottate leve di gestione che si traducono anche in voci retributive, collegate al ruolo o alla posizione occupata, quindi relative a modelli dell'organizzazione. Queste ultime però, integrano ma non sostituiscono quelle strettamente connesse alle competenze professionali individuali del dirigente.

Nel settore pubblico, tale impostazione è stata invece introdotta, per il personale non dirigente, con l'innovazione illuminata dei contratti collettivi nazionali di lavoro del 1999 (per esempio, comparto regioni e autonomie locali). Le cosiddette *progressioni orizzontali*, per esempio, ripercorrono, se applicate correttamente e seppur con le specifiche peculiarità e limiti, le logiche del settore privato introducendo una leva di sviluppo della retribuzione fissa, stabile, che vuole riconoscere, oltre alla retribuzione base e indipendentemente dalla posizione occupata e dal risultato/prestazione ottenuti, l'avvenuta crescita nelle competenze professionali.

## **6.6 Ampliare la gestione per competenze dalla dirigenza a tutto il personale**

Un ulteriore livello di attenzione nell'introdurre per la dirigenza una reale gestione per competenze è quella di non vedere tale approccio scollegato da un'impostazione più ampia e integrata della gestione per competenze di tutte le persone che lavorano in un determinato ente, indipendentemente dal ruolo o dal tipo di contratto/inquadramento.

Diventa quindi indispensabile individuare:

- da una parte le competenze teoriche ritenute importanti/necessarie per la nostra organizzazione;
- dall'altra parte misurare e monitorare nel tempo le competenze specifiche possedute dalla persona che nell'organizzazione lavora, indipendentemente dal fatto che essa sia inquadrata come dirigente oppure no.

La prima parte di *mappatura* è relativa al modello organizzativo adottato o che si dovrà adottare. Da qui discendono il tipo di dotazione organica e, al suo interno, il *mix categoriale* necessario per il buon funzionamento dell'ente. Ma ne discende anche un'accurata costruzione di profili professionali i quali, per la dirigenza come per il personale non dirigente, non individuino tanto le attività a essi correlate, ma piuttosto proprio le competenze.

I profili professionali dovrebbero chiarire, proprio come si è visto nei capitoli precedenti, le conoscenze, ma anche il *saper fare*, e gli atteggiamenti e i comportamenti organizzativi che caratterizzano il profilo stesso.

Proprio la costruzione dei profili professionali è stata probabilmente una delle opportunità di grande potenzialità per nuovi modelli di gestione, ma si è trattato di una delle fasi meno valorizzate in questi ultimi anni. Soprattutto con la tornata contrattuale del 1999, infatti, le nuove tipologie d'inquadramento davano l'occasione di andare a disegnare, per il personale dirigente e non, le nuove competenze necessarie all'organizzazione di ciascun ente. Troppo spesso, invece, i profili professionali sono stati impostati con l'approccio di chi deve realizzare un adempimento formale. Spesso sono stati riportati concetti di mansioni, di generali responsabilità o attività.

È proprio quanto viene descritto nel profilo professionale che invece può avviare una vera gestione per competenze. Proviamo a rispondere ad alcune domande tipo:

- quali sono le principali conoscenze, capacità e attitudini che devono caratterizzare lo specifico profilo (il *mestiere*)?
- come posso osservare e valutare queste competenze nel momento in cui devo valutare chi ne possiede di più per essere scelto quale vincitore di una selezione pubblica?
- come posso misurarle nel tempo per poter costruire percorsi di sviluppo professionale, di valorizzazione della persona?
- attraverso quali strumenti posso riconoscere alle competenze una retribuzione e un inquadramento contrattuale adeguato?

Certo, a fronte di profili professionali generici e che descrivono semplici attività, tutte le domande sopra riportate trovano difficilmente una risposta.

Soprattutto per la dirigenza (ma non solo) questi profili dovrebbero invece assumere la caratteristica di vera mappatura delle competenze che caratterizzano ciascun ruolo e ciascun mestiere.

Allora i profili diventerebbero veri e propri profili di competenza e dovrebbero descrivere aspetti quali:

- le conoscenze generali, quelle organizzative e quelle tecniche che caratterizzano il profilo specifico;
- le capacità logico/strategiche, quelle relazionali e quelle gestionali del ruolo;
- le qualità professionali, quelle sociali e personali necessarie per ricoprire in maniera adeguata il ruolo.

La seconda parte della mappatura è invece relativa alla persona. Qui si passa dal modello teorico alla reale competenza posseduta dall'individuo in rapporto al ruolo/mestiere/posizione occupati nell'organizzazione. L'analisi generale delle competenze possedute dalla persona dovrebbe comunque confrontare il *posseduto* rispetto a quanto descritto nel modello teorico. Allora la valutazione delle competenze dirigenziali dovrà riuscire a identificare quali e quante delle conoscenze (quelle generali, organizzative e tecniche), delle capacità (logi-

co/strategiche, relazionali, gestionali) , delle qualità professionali sono possedute dal dirigente oggetto della valutazione.

È in questa fase che il modello di gestione di competenze prevede la possibilità di raffrontare per esempio:

- a. le competenze teoriche previste per una posizione e le competenze reali possedute dal dirigente che occupa/ricopre tale posizione;
- b. le competenze possedute dal dirigente con quelle potenzialmente raggiungibili dal dirigente stesso (gap rispetto al potenziale);
- c. le competenze possedute dal dirigente rispetto a prestazioni/risultati ottenuti a fronte degli obiettivi assegnati.

Nel caso a. la leva di gestione è organizzativa e retributiva, essa va a impattare sulla dimensione (*peso*) della posizione e su un'eventuale correttivo rapportato alle competenze possedute dal dirigente.

Nel caso b. la leva è sostanzialmente quella formativa, o di percorso professionale, da costruire per il dirigente affinché il potenziale teorico possa trasformarsi in reale competenza professionale.

Nella situazione c. la leva è quella retributiva (retribuzione di risultato) ma non solo: eventuali scostamenti fra competenza posseduta e risultato atteso possono essere dovuti a un'erronea collocazione nell'organizzazione, oppure a un livello di obiettivi non coerente, oppure ancora a motivi extra lavorativi che vanno a impattare sulla prestazione della persona e che pertanto devono essere approfonditi proprio per aiutare il dipendente in un graduale superamento delle criticità e comunque per una valutazione più oggettiva e articolata che possa risalire alle cause esterne/interne a tali scostamenti prestazionali.

Come si è detto in precedenza, tale impostazione dei sistemi di gestione deve essere comunque strettamente correlata a principi generali che si possano ritrovare anche per il personale non dirigente:

- nella valutazione delle competenze possedute per l'eventuale incremento retributivo (per esempio le progressioni orizzontali);
- nella valutazione delle competenze e degli accresciuti livelli di responsabilità che comportano una progressione verticale e comunque uno sviluppo professionale e d'inquadramento contrattuale.

## 6.7 Il valore del saper apprendere

A proposito di competenze *ad alto valore aggiunto* (anche in questo caso il concetto è valido non solo per la dirigenza ma per tutto il personale) in contesti organizzativi ad alta velocità di cambiamento e sempre più instabili dovrebbe essere monitorato in maniera particolare anche il *saper apprendere*: una delle capacità che garantiscono il futuro della persona e dell'organizzazione stessa, fondamentale per rimodellare costantemente la propria competenza. Di fronte alla scelta fra una persona più competente, ma poco elastica e poco propensa ad acquisire nuova professionalità, e una persona oggi meno *compe-*



*tente*, ma con elevate caratteristiche/propensioni all'innovazione e all'apprendere, è oggi indubbio che il secondo caso sia di gran lunga investimento più proficuo per ogni organizzazione; nel primo caso ci troveremmo di fronte a un professionista rigido e che, con il rapido evolvere delle esigenze, diventerebbe rapidamente con una competenza *vecchia* e poco utile.

Il fatto che oggi non si curi abbastanza l'analisi e lo sviluppo delle capacità e dei comportamenti organizzativi evidenzia la difficoltà culturale di modificare o implementare l'oggetto della valutazione.

Si pensi, per esempio, come, a parte alcuni illuminati esempi di gestione innovativa, la maggior parte dei modelli di gestione nelle amministrazioni pubbliche, siano ancora legati, nelle fasi selettive alla valutazione del sapere, e nelle fasi premianti alla valutazione di ciò che si è fatto.

Un esempio per tutti sono le modalità e le tecniche di selezione, ancora ancorate al concetto di concorso pubblico, tendenzialmente orientato a misurare solo una parte della competenza, quella appunto legata al *sapere*.

Impostare una selezione pubblica attraverso quesiti, domande, prove scritte e orari vuol dire andare a monitorare esclusivamente la parte della competenza relativa, appunto, al *sapere*.

Questo approccio tradizionale alla selezione non coglie tutte le opportunità offerte dall'evoluzione della normativa, che ha via via trasformato le indicazioni relative al reclutamento del personale. Oggi l'art. 35 del D.Lgs. n. 165/2001 responsabilizza in modo totale ciascun ente ed esprime la semplice ma efficace indicazione di "procedure selettive... volte all'accertamento della professionalità richiesta", aprendo quindi la strada alle più innovative metodologie che ciascun ente può individuare e poi regolamentare in assoluta autonomia. Invece la ricostruzione di regolamenti ancora troppo orientati a vecchi concetti del concorso pubblico portano purtroppo spesso a spiacevoli sorprese, come per esempio quella di scoprire, ormai troppo tardi, che il candidato vincitore di un concorso risulta, una volta assunto, non adeguato alle reali esigenze operative dell'organizzazione... Il problema non è del candidato assunto, il problema è del processo di selezione non costruito sulla valutazione della competenza.

Attraverso quali elementi, infatti, i concorsi pubblici tradizionali possono misurare e valutare quelle tipologie di competenze che, lo si è visto nel paragrafo precedente, dovrebbero essere contenute nella descrizione dei profili professionali? Più il profilo selezionato è relativo ad alti livelli (dirigenziali, manageriali, ecc.) più dovrebbero essere valutate, per esempio, le capacità logico-strategiche, quelle relazionali, gestionali.

Se solo si pensasse alla responsabilità *manageriale* che si ha quando si costruisce un percorso selettivo, allora si potrebbe trovare anche il coraggio di strumenti nuovi e innovativi. Spesso, però, si è presi dall'esigenza di *coprire urgentemente un posto vacante in dotazione organica* e allora l'inserimento diventa un numero, magari utilizzando

una graduatoria ancora aperta, per poi ritrovarsi con gli stessi problemi di prima, ma senza più posti da ricoprire in organico.

Credo che a questo punto si possa ormai condividere l'idea che la gestione basata solo sul sapere risulta non solo inutile, ma anche dannosa. Nell'organizzazione le conoscenze di per sé non sono associate a una capacità, e quindi non si traducono in un *saper fare*. Il puro sapere è sostanzialmente inutile. Solo il sapere associato a una capacità diventa fattore determinante di una prestazione più o meno eccellente.

Tutte le riflessioni su una gestione per competenze stanno portando a una considerazione forse sottintesa a tutto il tema, ma che ora diventa fondamentale rendere esplicita: la strategicità della leva della formazione.

La maggior parte dei contratti nazionali impongono precisi investimenti in formazione. Se si pensa però all'impatto di tali vincoli e alla difficoltà che spesso gli enti riscontrano nell'applicare tali imposizioni (per esempio investire annualmente in formazione almeno l'1% del monte salari) ritorniamo alla considerazione iniziale: un sistema di gestione per competenze non può ammettere compromessi, approcci parziali, schizofrenie fra il dichiarato e il praticato. Tutto quanto emerso fino a ora fa capire che tale modello gestionale impone coerenza, strutture specifiche, tempo costantemente dedicato al monitoraggio e alla gestione, ma anche adeguati investimenti in momenti formativi che accompagnino lo sviluppo professionale delle persone, soprattutto nelle fasi come quella attuale dove è forte l'evoluzione delle competenze, dove più radicalmente sono richiesti nuovi ruoli e nuovi modi di essere dirigente.

## **6.8 Non confondere la fretta di partire con la velocità di arrivare**

Tutte le riflessioni fin qui riportate possono essere riassunte nella cautela fondamentale di graduare l'approccio a una gestione per competenze, senza confondere "la fretta di partire con la fretta di arrivare" a tale approccio.

La *fretta di partire* per adottare una nuova metodologia di gestione potrebbe portare immediatamente a rapide conclusioni, saltando importanti fasi per la costruzione della metodologia. Si arriverebbe ad affrontare direttamente fasi/momenti specifici (strumenti, metodi, analisi, ecc.). Senza una preventiva costruzione di logiche generali di sistemi di valutazione, a loro volta derivanti da chiare politiche di gestione, tali specificità porterebbero però, nella fretta, a continue rivisitazioni degli stessi modelli valutativi, con conseguente rallentamento dei processi di cambiamento o quantomeno con un risultato complessivo non coerente, poco efficace o addirittura dannoso e demotivante. Non bisogna dimenticare, inoltre, che praticamente in tutti i contratti collettivi nazionali di lavoro di comparto i criteri generali relativi ai sistemi di valutazione sono oggetto di specifici pas-

saggi all'interno del modello di relazioni sindacali (quasi sempre sono oggetto d'informazione o di concertazione). Questo vuol dire che, dopo aver impostato gli aspetti più generali del sistema di valutazione, i criteri generali devono essere oggetto di confronto con le organizzazioni sindacali. Solo successivamente a questo passaggio si potrà prevedere – con le capacità, l'autonomia e i poteri del privato datore di lavoro – l'ulteriore approfondimento e il lavoro di dettaglio, la scelta degli strumenti, ecc.

La maggior probabilità di raggiungere, in modo efficace e veloce, una nuova gestione per competenze, non sarà legata, quindi, a una partenza rapida, ma piuttosto a un preciso percorso che consenta innanzitutto d'investire il giusto tempo d'ingegnerizzazione complessiva dei sistemi di gestione.

Solo un sistema integrato (relativamente sia ai modelli organizzativi sia a quelli di gestione) e *contestualizzato* (in rapporto alle specifiche realtà e alle specifiche caratteristiche dell'ente) può garantire il successo finale.

Da non sottovalutare, inoltre, tutte quelle fasi mai previste da norme e contratti ma estremamente necessarie nei processi di cambiamento: si tratta delle fasi d'informazione, coinvolgimento e motivazione che possano permettere una chiara illustrazione a tutti i dipendenti delle nuove logiche e dei nuovi criteri legati alla valutazione delle competenze.

Volendo provare a elencare tutte le fasi di cui si è accennato fino a ora, si può ipotizzare:

a. a cura degli organi politici:

- il momento della formalizzazione di chiari indirizzi, linee guida e impostazione da parte dell'organo politico (per esempio deliberazione di consiglio/giunta) da cui dovranno discendere tutte le logiche e le impostazioni generali per la gestione del personale da parte degli organi di gestione;

b. a cura degli organi di gestione:

- la costruzione delle *politiche di gestione* o di un documento programmatico a cura del vertice gestionale (direttori generali, comitati di direzione, ecc.) che, approfondendo specifici aspetti di gestione, vadano a definire le regole, le basi generali entro le quali definire ogni specifica metodologia (per esempio come/chi coinvolgere nelle iniziative di formazione e quanto investire ogni anno; oppure se impostare una gestione mirante alla valorizzazione dell'eccellenza o all'equilibrio retributivo, ecc.);
- la definizione delle logiche complessive e delle principali correlazioni del sistema di valutazione permanente (cosa valutare, per riconoscere che cosa; quali collegamenti gestionali attivare per la valutazione delle prestazioni, delle competenze, del potenziale, ecc.);
- il confronto con le organizzazioni sindacali territoriali e la rappresentanza sindacale unitaria in maniera organica (e quindi non *parcellizzata* sulle specifiche metodologie) sui criteri gene-

rali del sistema di valutazione permanente e delle diverse metodologie di gestione/valutazione (per esempio i criteri generali su come impostare i profili professionali, i criteri generali per la graduazione delle posizioni organizzative, per gli incarichi di responsabilità, sulla ripartizione complessiva delle risorse decentrate da destinare alle iniziative incentivanti);

- l'approfondimento di tutti gli aspetti delle diverse metodologie, gli strumenti da utilizzare per la loro gestione, le diverse fasi dei processi di valutazione (chi fa/che cosa, i tempi, ecc.), ponendo particolare attenzione alle connessioni e all'integrazione fra i diversi sistemi di valutazione, fra quelli destinati alla gestione della dirigenza e quelli relativi al personale non dirigente, ecc.;
- la costruzione dei profili professionali (o i profili di competenza) nel quale far rientrare le conoscenze, le capacità e le attitudini per ciascun *mestiere* necessario all'ente;
- l'impostazione nel dettaglio del modello di gestione per competenze della dirigenza e del personale non dirigente (cosa si valuta, attraverso quali strumenti, cosa si riconosce, con quali tempistiche, la formazione collegata alla gestione per competenze, ecc.);
- la cura attenta e capillare per la comunicazione e la diffusione delle informazioni a tutto il personale coinvolto nella gestione per competenze (spiegare le logiche, gli strumenti, le fasi e le tempistiche di tale gestione);
- il passaggio alla gestione per competenze, curandone l'integrazione con gli altri strumenti di valutazione e verificandone la coerenza con i gli indirizzi generali, le politiche di gestione, i piani d'azione e la gestione coerente e omogenea fra le diverse aree dell'organizzazione (persone diverse non possono *gestire* con stili/impostazioni diverse).

Proprio riflettendo sulla serie di fasi da affrontare, sulle specifiche necessità per ciascun ente, assume particolare rilevanza conoscere uno dei rischi più frequenti cui si può cadere. Si tratta del rischio di adottare un modello di gestione per competenze solo perché si tratta di una moda, magari copiandolo in maniera integrale da qualche altro ente o da un manuale applicativo, senza invece costruirlo e modellarlo sulla propria realtà.

Con riferimento al contesto, quindi, si deve precisare che uno degli errori più ricorrenti è quello di applicare tali metodologie con una logica che, se si dovesse usare una terminologia dell'uso corrente del computer, potremmo chiamare del *copia e incolla*. Cioè una logica che vede un'applicazione asettica di un modello di gestione: una logica che darebbe un'unica garanzia, e cioè (purtroppo) l'insuccesso finale.

## 6.9 Monitoraggio e sviluppo del sistema di gestione per competenze

Da tutto quanto è emerso fino a ora sulle caratteristiche delle competenze, può facilmente derivare la loro forte peculiarità di *fattore dinamico*, che si evolve nel tempo, in continuo sviluppo.

Essendo strettamente correlate all'evoluzione dell'organizzazione, degli scenari esterni, a un *sapere/saper fare/come fare* che evolve con l'evolversi dei tempi e delle tecnologie, le competenze non possono che mutare a loro volta nel tempo.

Ciò vuol dire, però, che l'ente che imposta una gestione per competenze deve anche avere l'accortezza di curare almeno tre aspetti fondamentali:

- individuare iniziative che permettano la costante *manutenzione* e la diffusione delle competenze;
- impostare piani d'azione per il costante monitoraggio delle competenze, individuando nel tempo iniziative che consentano di capire se e come stanno evolvendo/mutando i *mestieri* dell'ente;
- prevedere piani di sviluppo e implementazione delle competenze.

Adottare un sistema di gestione per competenze significa allora essere consapevoli che tale sistema deve essere costantemente gestito e implementato nel tempo. Ciò non solo e non tanto per le eventuali ripercussioni retributive, ma proprio per l'efficacia e la coerenza del sistema nel suo insieme. Ciò vuol dire quindi confrontare periodicamente le competenze, i mestieri necessari all'organizzazione e decidere come mantenerli, diffonderli, confrontarli con quelli posseduti dalle persone che nell'organizzazione lavorano.

Il monitoraggio e lo sviluppo delle competenze (teoriche e pratiche) può avvenire attraverso diversi percorsi. Per esempio si possono programmare interviste all'utenza esterna, a specialisti di settore, possono essere erogati questionari interni/esterni all'organizzazione, possono essere effettuate analisi dello scenario e del contesto generale, si possono *calendarizzare* periodici confronti con altre strutture pubbliche/private.

Quando il monitoraggio si sposta sulle competenze effettivamente possedute dalle persone che lavorano nell'organizzazione le iniziative più interessanti possono riguardare verifiche costanti di competenze possedute, autoanalisi/autovalutazione della dirigenza, *assessment center*, interviste periodiche a cura della dirigenza per approfondire i pareri e le proposte dei dipendenti, *focus group*/gruppi d'opinione.

Tutto questo vuol dire quindi impostare e gestire *assessment* di analisi, momenti di autovalutazione, confronto, interventi formativi e ipotesi di percorsi/esperienze professionali finalizzate allo sviluppo della competenza in questione. Detto in altre parole, decidere di adottare un modello di gestione per competenze vuol dire avere la consapevolezza di un lungo, attento, costante lavoro per decidere come rilevare e descrivere le competenze, come svilupparle nel tempo, come mantenerle e *proteggerle*, individuando momenti, tempi e spazi che consentano poi di *liberarle* e trasferirle tra le persone.

## 6.10 Le competenze per gestire le competenze: strutture dedicate ed evoluzione del ruolo della dirigenza

È chiaro, a questo punto, che una gestione adeguata di una nuova metodologia impone chiare scelte organizzative e sull'interpretazione dei ruoli.

Da un punto di vista organizzativo diventa *conditio sine qua non* poter disporre di una struttura, di un riferimento (preferibilmente interno, ma eventualmente anche esterno) dedicato a gestire in maniera specifica (e con specialisti) tutte le iniziative di analisi, monitoraggio, sviluppo delle competenze. Si tratta di una struttura dell'organizzazione con persone che siano professionalmente preparate e costantemente dedicate al monitoraggio e all'analisi costante delle competenze. In altri termini: persone con le competenze adeguate a gestire un sistema per competenze.

Pensare di poter adottare una gestione innovativa di questo tipo senza tale tipo di supporto rappresenta uno dei rischi maggiori e una sottovalutazione della problematica che porterebbero nel breve periodo al fallimento di ogni nuova metodologia intrapresa.

Quando si parla poi di ruoli e di gestione delle competenze, le riflessioni non possono non coinvolgere direttamente la stessa dirigenza.

Essa è coinvolta non solo nella fase in cui essa è oggetto di valutazione, ma anche e soprattutto quando essa è attrice responsabile della gestione e della valutazione. Non a caso in precedenza, riportando un esempio di mappatura di competenze, si sono riportati fattori quali le conoscenze organizzative, le capacità gestionali, le qualità professionali, sociali e personali del dirigente. Proprio la dirigenza, quindi, nel passaggio alla gestione per competenze dovrà recepire l'importanza dell'abbandonare gli approcci valutativi legati per esempio all'anzianità di carriera (non è detto che il numero di anni lavorati comporti automaticamente un incremento della competenza professionale) o a sistemi di calcolo/analisi delle competenze talmente complicati che sembrano piuttosto un alibi legato alla tanto ricercata oggettività.

La valutazione delle competenze, invece, non può risolversi in un algoritmo o in una formula di excel per giustificare un risultato finale.

I sistemi di gestione comportano invece momenti valutativi oggettivi ma anche soggettivi e presuppongono l'assunzione di responsabilità da parte di chi valuta, che nell'ambito del ruolo ricoperto nell'organizzazione e con i poteri del privato datore di lavoro può e deve prendere le decisioni finali di un processo di valutazione, anche di quello relativo alle competenze.

La coerenza di un sistema di valutazione si regge anche (e soprattutto) grazie a un management preparato e consapevole del fatto che non esista una metodologia *asettica* e perfetta, che oggettivamente traduca la prestazione, la posizione, la competenza in un punteggio e quest'ultimo in una retribuzione. Al contrario, il sistema di valutazione si regge sulla consapevolezza che comunque la soggettività del valutatore è fondamentale e inevitabile. Il valutatore, applicando in

modo coerente principi e regole definite dalla metodologia di valutazione adottata, entra in gioco nel momento in cui deve saper spiegare al dipendente, assumendosene tutte le responsabilità, i perché di una valutazione positiva o negativa, senza trincerarsi dietro la comoda presa di posizione che il *risultato finale non dipende dalla mia volontà*.

Ciò vuol dire *gestire* nel vero senso della parola: curare con estrema attenzione tutte le fasi di un processo di valutazione.

Questa attività richiede tempo, onestà, franchezza, trasparenza, attenzione. Questa attività è implicita in un nuovo ruolo di manager sempre più coinvolto e capace di usare tutte le leve *soft* della gestione (la sensibilità, l'emotività, l'empatia, ...). Illudersi che un sistema di valutazione si risolva nella compilazione di schede o strumenti o nell'asettica applicazione di strumenti di valutazione è il più grave errore che si possa fare e nel quale si può frequentemente cadere.

Il non facile ruolo di una dirigenza *gestita e che gestisce* per competenze sottintende per la dirigenza stessa un ulteriore fondamentale salto di maturità anche nell'autoanalisi e nel ripensare profondamente le proprie caratteristiche, le proprie abitudini, le proprie peculiarità

Il coinvolgimento della dirigenza porta alla consapevolezza che può risultare facile affermare, come si è evidenziato nella prima parte di questo capitolo, la necessità di passare da una visione statica dell'organizzazione (procedure, posizioni di lavoro e livelli di responsabilità predefiniti) a una dinamica totalmente rivolta alle persone che nell'organizzazione lavorano.

Cosa comporta però, all'atto pratico, tale passaggio? Innanzitutto deve risultare chiaro che l'esperienza professionale maturata da ciascun dirigente, le sue capacità (manageriali o specialistiche) nel tradurre in pratica il sapere acquisito, si traducono in competenze professionali e personali che differenziano sostanzialmente (e di volta in volta) il modo di ricoprire un ruolo. Allora per ogni dirigente dovrà risultare normale il non confrontarsi con l'altro, inteso sia come dirigente/collega di altra funzione sia come il *predecessore* nella posizione. Perché un modello di gestione per competenze focalizza in modo sostanziale le leve gestionali in relazione alle persone. Allora per esempio la retribuzione di posizione può variare nel tempo in relazione alle competenze possedute dai dirigenti che occupano tale posizione. Oppure ancora posizioni teoricamente di uno stesso peso possono essere modificate in rapporto all'ampiezza piuttosto che alla profondità della competenza posseduta da ciascun dirigente.

Una gestione per competenze, inoltre, presuppone la consapevolezza che il proprio mestiere viene valutato in maniera ampia su tutti i fattori che compongono il concetto stesso di competenza: da quelli più oggettivi a quelli meno correlati a dati o fattori numerici.

Se il concetto di competenza si articola, come si è visto, in conoscenze, in capacità (intellettuali, operative, relazionali) e in atteggiamenti, allora si può intuire che:

- se le conoscenze sono di molteplici tipologie e natura – tecniche, economiche, organizzative, ecc. – e possono essere definite come

fattori relativamente elastici, modificabili nel tempo...

- se le capacità sono meno elastiche, modificabili sostanzialmente solo attraverso la sperimentazione e l'applicazione pratica...
- gli atteggiamenti sono invece area complessa da indagare; da una parte vi sono quelli più legati alla struttura della personalità (molto rigidi e radicati); dall'altra ci sono quelli indotti e influenzati dall'ambiente, dalla cultura, dai valori sociali e dai sistemi relazionali, e si tratta di aspetti *adattivi*.

Ebbene, in strutture organizzative abituate a sistemi *meccanicistici* di valutazione il grosso salto qualitativo verso una gestione per competenze porta anche all'accettazione che gli stessi atteggiamenti, i comportamenti organizzativi, influenzeranno pesantemente sulla valutazione.

## 6.11 Il doppio salto per una nuova gestione

Nello scorrere le pagine di quest'ultimo capitolo si è provato a *fotografare* rischi, opportunità e cautele fornendo alcune indicazioni pratiche che facilitino il traghettamento a un sistema di gestione per competenze.

Possiamo adesso provare a riassumere questa sorta di *decalogo*:

- il coraggio di abbandonare la dimensione statica dell'organizzazione;
- *la necessità di sviluppare una nuova cultura della valutazione*;
- l'impostazione di una preventiva strategia generale attraverso le politiche di gestione...
- *...e l'integrazione dei sistemi di valutazione*;
- l'individuazione di criteri generali e comuni dei sistemi di gestione per competenze della dirigenza e del personale non dirigente;
- l'autoimporsi tempi e fasi del processo di cambiamento, che non confondano la fretta di partire con la velocità per arrivare;
- il valore del *saper apprendere* e l'impatto della formazione;
- la consapevolezza del tempo e delle strutture da dedicare all'impostazione, allo sviluppo e alla manutenzione di un nuovo sistema di gestione per competenze;
- l'importanza delle leve del coinvolgimento e dell'informazione anche per superare la cultura del confronto.

L'ultimo punto del decalogo rappresenta un vero e proprio fattore critico di successo, riguarda nello specifico proprio la dirigenza pubblica, sia in quanto motore del cambiamento e attore di nuovi approcci e metodologie gestionali, sia in quanto *oggetto* di gestione.

Il tema porta a riflettere su quale sia oggi l'evoluzione delle competenze del dirigente pubblico. Si tratta di competenze che, come si è visto, possono fare riferimento per esempio:

- alla *profondità* della competenza per specifici ruoli di enti medio-grandi, dove la specializzazione in alcune materie è il motivo stesso per cui vengono individuate posizioni dirigenziali;



- alla *ampiezza* della competenza, soprattutto quando si parla di strutture complesse, posizioni da cui dipendono molte persone, dove le competenze manageriali di gestione, coordinamento, ecc. quasi prevalgono su quelle specializzanti, presenti peraltro in posizioni/ruoli interni alla struttura stessa;
- all'incrocio dei due concetti precedenti (profondità e ampiezza) in quelle strutture medie o piccole dove alla dirigenza viene richiesto contemporaneamente di rivestire il ruolo di specialista e quello di manager.

In tutti questi casi, però, è chiara una netta evoluzione della competenza dirigenziale pubblica. Si tratta della capacità di interpretare in modo innovativo il ruolo. Si tratta di *vestire* l'abito del manager o dello specialista che fa dell'innovazione, della creatività le proprie peculiarità. Si tratta della capacità (e del coraggio) di abbandonare il passato, di lasciare il certo per l'incerto e di guidare in tal senso le persone con cui si lavora. Si tratta di sviluppare la leadership legata alla competenza e non al potere.

Tutto il processo di cambiamento e di evoluzione delle amministrazioni pubbliche, ormai da più di quindici anni, è orientato, anche se con momenti caratterizzati da diverse velocità, alla costruzione di modelli organizzativi e di gestione improntati alla flessibilità, alla delega, alla snellezza decisionale che va ben oltre l'applicazione corretta della norma: va verso la cultura del risultato e della responsabilità delle scelte (e delle non scelte).

Una gestione per competenze sottintende l'accettazione e la consapevolezza che questo è il ruolo della dirigenza pubblica, questa è la peculiarità comune a qualunque profilo professionale di dirigente pubblico di qualunque ente.

Si tratta, di fatto, di una visione di competenza per profili ad alta responsabilità ormai ricercati e necessari nelle organizzazioni pubbliche così come in quelle private.

Allora la *rincorsa alla gestione privatistica* ci pone oggi di fronte a un'opportunità che è anche una sfida, e cioè fare *due salti* in una sola volta. O meglio: di fare due passaggi fondamentali nel giro di pochissimi anni. Le criticità, ma anche le opportunità, inserite dai nuovi contratti collettivi nazionali di lavoro dal 1999 a oggi ci portano ad affrontare, lo si è visto in precedenza, modelli di gestione che riguardano contemporaneamente le posizioni e le competenze. Ma mentre la necessità è quella del *doppio salto culturale*, spesso l'approccio è ancora quello della prassi. E sappiamo benissimo quante difficoltà ci siano per superare le abitudini, e quanto la *cultura non faccia salti*. Allora tutti i ragionamenti che sono stati fatti assumono una rilevanza ancora maggiore se si pensa che l'approccio di gestione non può più essere quello di valutazioni piatte che tendono a non differenziare; ciò vale sia per i discorsi relativi alla graduazione delle posizioni (il cui valore solo raramente può assumere fattori di equivalenza, anzi al contrario con l'evolvere dell'organizzazione evolvono, incrementando o diminuendo, i livelli di responsabilità delle varie posizioni) sia per

quelli di valutazione delle prestazioni sia, infine, per la valutazione delle competenze possedute dal ciascun dipendente.

Allora diventa ancor più importante riflettere su alcune abitudini o prassi ancora presenti in alcuni *stili di gestione*. Perché è fuori discussione che (nel caso del dirigente attore della gestione) gestire per competenze non vuol dire *garantire una progressione orizzontale a tutti*, così come non vuol dire *definire a priori numeri o percentuali* di casi di progressioni verticali per coprire posti vacanti in dotazione organica.

Oggi la dirigenza viene dotata di ampi autonomi poteri organizzativi e di gestione: questo però ha un prezzo. Il prezzo è che l'operato della dirigenza non è più sottoposto solo a un giudizio di regolarità formale dei singoli atti, ma anche a un giudizio sul complessivo risultato della gestione: dove le scelte sono importanti quanto le *non scelte*, dove gli stili manageriali nella gestione del personale hanno un costo, dove l'eventuale l'immobilismo e l'acquiescenza alle tradizionali logiche burocratiche hanno un costo.

Proprio questo è l'ultimo punto del *decalogo*: la consapevolezza che la gestione per competenze non potrà consentire alibi di sorta e andrà a riconoscere, coerentemente ai modelli organizzativi e di ruolo individuati da ciascun ente, esclusivamente le competenze a valore aggiunto necessarie all'organizzazione.

Un rischio? No, al contrario: un'opportunità. Enorme, e da non perdere.

# Riferimenti bibliografici

E. Autieri, *Management delle risorse umane*, Guerini e Associati, Milano, 1999

R. Boam e P. Sparrow, *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*, Franco Angeli, Milano, 1996

B. Bolognini, *Il mito come espressione dei valori organizzativi e come fattore strutturali*, in P. Gagliardi (a cura di), *Le imprese come culture*, Isedi, Torino, 1986

M. Bonaretti e P. Testa (a cura di), *Persone al lavoro*, nella collana "Analisi e strumenti per l'innovazione" del Dipartimento della Funzione Pubblica, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2003

R. Boyatzis, *The competent manager. A model for effective performance*, Wiley Interscience, New York, 1982

R. Boyatzis and D. Kolb, *Assessing Individuality in Learning: The Learning Skill Profile*, in "Educational Psychology", nn. 3-4, 1991

R. Boyatzis and D. Kolb, *From Learning Styles to Learning Skills: The Executive Skill Profile*, in "Journal of Managerial Psychology", n. 5, 1995

T. Burns and G.M. Stalker, *The management of innovation*, Tavistock Publication, Londra, 1961 (trad. it. *Direzione aziendale e innovazione*, Franco Angeli, Milano, 1971)

D.F. Caldwell and C.A. O'Reilly, *Measuring person-job fit with a profile-comparison process*, in "Journal of applied psychology", vol. 75, n. 6, 1990

A. Camuffo, *L'approccio alle risorse umane basato sulle competenze: questioni di teoria e di metodo*, in "Direzione del personale", novembre-dicembre 1993

A. Camuffo, *Competenze: la gestione delle risorse umane tra conoscenza individuale e conoscenza organizzativa*, in "Economia e Management", n. 2, 1996

A. Camuffo (a cura di), *Piccoli grandi capi. Competenze per la produzione flessibile*, Etas, Milano, 1998

A. Camuffo A., *Il valore delle competenze*, in "Sviluppo & Organizzazione", n. 178, 2000

U. Capucci (a cura di), *Business, strategia, competenze*, Guerini e Associati, Milano, 1999

U. Capucci, *La generazione di valore nella società della conoscenza*, in "For – Rivista per la formazione", Angeli, n. 62, gennaio-marzo 2005

G. Carelli, *Il cerchio e la bilancia. L'oggetto e gli strumenti della valutazione obiettiva*, Franco Angeli, Milano, 1994

A. Carretta, *Applicazione di un modello di competenze nella pianificazione e nello sviluppo delle risorse umane*, in A. Carretta, M.M. Dalziel e A. Mitrani (a cura di), 1992

A. Carretta, M.M. Dalziel e A. Mitrani, *Dalle risorse umane alle competenze*, Franco Angeli, Milano, 1992

F. Chiara, F. Gerli e A. Vecchiato, *Manager pubblici e performance eccellenti*, in F. Panozzo (a cura di), *Pubblica Amministrazione e competitività territoriale*, Franco Angeli, Milano, 2005

G.C. Cocco e A. Gallo, *Fare assessment dalla tradizione all'innovazione*, Franco Angeli, Milano, 1999

G. Costa, *Economia e direzione delle risorse umane*, Utet Libreria, Torino, 1997

G. Costa, *La gestione delle risorse umane nell'università dell'autonomia*, in M. Strassoldo (a cura di), *L'azienda università. Le sfide del cambiamento*, Utet Libreria, Torino, 2001

G. Costa e M. Gianecchini, *Risorse umane. Persone, relazioni e valore*, Mc Graw-Hill Companies, Milano, 2005

G. Costa e P. Gubitta, *Organizzazione aziendale. Mercati, gerarchie e convenzioni*, McGraw Hill, Milano, 2004

- B. Di Bernardo e E. Rullani, *Il management e le macchine*, Il Mulino, Bologna, 1990
- D. Fitt, *La retribuzione basata sulle competenze*, in A. Carretta, M.M. Dalziel e A. Mitrani (a cura di), 1992
- J. Flanagan, *The critical incident technique*, in "Psychological Bulletin", n. 51, 1954
- M.D. Fottler, *Is management really generic?*, in "The Academy of Management Review", 6, 1, 1981
- P. Gagliardi (a cura di), *Le imprese come culture*, Isedi, Torino
- F. Gerli, *La nuova formazione manageriale. Competenze, metodi ed esperienze*, Carocci Editore, Roma, 2002
- A. Grandori, *Organizzazione e comportamento economico*, Bologna, Il Mulino, 2001
- G. Hamel e C.K. Prahalad, *La competenza distintiva delle aziende*, in "Harvard Espansione", n. 49, 1990
- G. Hamel e C.K. Prahalad, *Alla conquista del futuro*, Il Sole 24 Ore, Milano, 1995
- D. Hofrichter and L. Spencer, *Competencies: The Right Foundation for Effective Human Resources Management*, in "Compensation & Benefit Review", November 1996
- T. Hooghiemstra, *La gestione integrata delle risorse umane*, in A. Carretta, M.M. Dalziel e A. Mitrani (a cura di), 1992
- F. Isotta F., *Organizzazione aziendale. Teorie, modelli e tecniche di progettazione*, Cedam, Padova, 2003
- D. Katz and R.L. Kahn, *The social psychology of organizations*, John Wiley & Sons, Inc., New York, 1966
- G.D. Klein, *La retribuzione fondata sulle conoscenze: l'analisi di un'esperienza di successo*, in "Problemi di gestione", Formez, vol. XXI, n. 6, 1999
- G.O. Klemp Jr., *Job competence assessment*, McBer and Company, 1978

D.A. Kolb, *Learning styles and disciplinary differences*, In Chickering A. (ed.), *The modern American college*, San Francisco, CA, Jossey Bass, 1981

D.A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, 1984

P.R. Lawrence and J.W. Lorsch, *Organization and Environment. Managing differentiation and integration*, Harvard Graduate School of Business Administration, Cambridge, Massachusetts, 1967

W. Levati, *L'analisi e la valutazione del potenziale delle Risorse Umane*, Franco Angeli, Milano, 1991

F. Maraschini, *Gestire le competenze. Perché e come*, Giappichelli Editore, Torino, 2004

D.C. McClelland, *Testing for competence rather than for "intelligence"*, in "American Psychologist", vol. 28, n. 1, 1973

D.C. McClelland, *Human motivation*, Scott Foresman and Company, 1985

R. Normann, *La gestione strategica dei servizi*, Etas Libri, Milano, 1990

D. Osborne and T. Gaebler, *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is transforming the Public Sector*, MA, Addison-Wesley, 1992 (trad. it. *Dirigere e Governare*, Garzanti, Milano, 1995)

V. Perrone, *Le strutture organizzative d'impresa*, Egea, Milano, 1990

Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento della Funzione Pubblica, *Proposte per il cambiamento nelle amministrazioni pubbliche*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2002

S. Pugliese, *Valutazione e sviluppo delle competenze*, Ipsoa, 2004

F. Ratti, *Un modello di sviluppo delle risorse umane basato sulle competenze*, in "Direzione del personale", n. 73, 1992

F. Ratti, *Materiali del corso di psicologia del lavoro*, Università Ca' Foscari di Venezia, 2003

C. Ruffini e V. Sarchielli (a cura di), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, Milano, 2001

J. Sandberg, *Interpretare le competenze*, in “Sviluppo & Organizzazione”, n. 182, novembre-dicembre 2000

G. Sarchielli, *Psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 2004

A. Selvatici e M.G. D'Angelo, *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano, 1999

L. Soda, *I poteri e le capacità del dirigente pubblico privato datore di lavoro*, in *La nuova disciplina della dirigenza pubblica*, Formez, 2003

P. Sorokin, *Mode ed utopie nella sociologia moderna e scienze collegate*, Editrice Universitaria G.Barbera, Firenze, 1965

L.M. Spencer e S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano, 1993

H.L. Tosi, M. Pilati, N.P. Mero e J. Rizzo, *Comportamento organizzativo. Persone, gruppo e organizzazione*, Egea, Milano, 2002

B. Vertecchi, M. La Torre e E. Nardi, *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze, 1994

A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano, 1955

M. Weber, *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano, 1980

## **I MANUALI**

### **Ripensare il lavoro pubblico**

Come gestire le risorse umane e la contrattazione nelle amministrazioni pubbliche

*Rubbettino, aprile 2001*

### **Semplifichiamo**

Guida alle novità del testo unico sulla documentazione amministrativa

*Rubbettino, aprile 2001*

### **Manuale operativo per il controllo di gestione**

*Rubbettino, novembre 2001*

### **Lavoro pubblico e flessibilità**

*Rubbettino, aprile 2002*

### **Benessere Organizzativo**

Per migliorare la qualità del lavoro nelle amministrazioni pubbliche

*Rubbettino, aprile 2003*

### **Il call center nelle amministrazioni pubbliche**

Migliorare la gestione dei contatti con i cittadini

*Rubbettino, aprile 2003*

### **La customer satisfaction nelle amministrazioni pubbliche**

Valutare la qualità percepita dai cittadini

*Rubbettino, aprile 2003*

### **Manuale di finanza innovativa per le amministrazioni pubbliche**

*Rubbettino, aprile 2003*

### **Strumenti per la pianificazione integrata del cambiamento nelle amministrazioni pubbliche**

*Rubbettino, aprile 2003;*

*Nuova edizione giugno 2004*

### **Guida operativa alle sponsorizzazioni nelle amministrazioni pubbliche**

*Rubbettino, aprile 2003*

### **Regole e regolamenti di organizzazione nelle amministrazioni pubbliche**

*Rubbettino, dicembre 2003*

### **Rendere conto ai cittadini**

Il bilancio sociale nelle amministrazioni pubbliche

*Edizioni Scientifiche Italiane, aprile 2004*

### **Il piano di comunicazione nelle amministrazioni pubbliche**

*Edizioni Scientifiche Italiane, aprile 2004*

### **A più voci**

Amministrazioni pubbliche, imprese, associazioni e cittadini nei processi decisionali inclusivi

*Edizioni Scientifiche Italiane, giugno 2004*

### **L'esternalizzazione strategica nelle amministrazioni pubbliche**

*Rubbettino, aprile 2006*

### **La gestione per competenze nelle amministrazioni pubbliche**

Un approccio innovativo alle politiche del personale

*Rubbettino, maggio 2006*

### **La pianificazione strategica per lo sviluppo dei territori**

*Rubbettino, maggio 2006*



## I RAPPORTI

### **URP on line**

Indagine sullo stato di attuazione degli Uffici per le relazioni con il pubblico

*Rubbettino, settembre 2001*

### **Donne e leadership**

Per lo sviluppo di una cultura organizzativa delle amministrazioni pubbliche in ottica di genere

*Rubbettino, giugno 2003*

### **La dirigenza pubblica: il mercato e le competenze dei ruoli manageriali**

*Rubbettino, dicembre 2003*

### **Persone al lavoro**

Politiche e pratiche per il benessere organizzativo nelle amministrazioni pubbliche

*Rubbettino, dicembre 2003*

### **I rapporti di lavoro flessibile nelle amministrazioni pubbliche**

*Rubbettino, maggio 2004*

### **Formazione e sviluppo del personale**

Indagine sulla formazione del personale nelle amministrazioni pubbliche

*Edizioni Scientifiche Italiane, marzo 2005*

### **Semplificazione e trasparenza**

Indagine sullo stato di attuazione della Legge n. 241 del 1990

*Edizioni Scientifiche Italiane, aprile 2005*

### **Le esternalizzazioni nelle amministrazioni pubbliche**

Indagine sulla diffusione delle pratiche di *outsourcing*

*Edizioni Scientifiche Italiane, giugno 2005*

## GLI APPROFONDIMENTI

### **La valutazione dei costi e benefici nell'analisi dell'impatto della regolazione**

*Rubbettino, ottobre 2001*

### **La consultazione nell'analisi dell'impatto della regolazione**

*Rubbettino, novembre 2001*

### **Il controllo di gestione nelle amministrazioni centrali**

Esperienze italiane e internazionali a confronto

*Rubbettino, aprile 2002*

### **Le agenzie pubbliche**

Modelli istituzionali e organizzativi

*Rubbettino, marzo 2006*

## LE ESPERIENZE

### **La valutazione e la retribuzione delle prestazioni**

Esperienze e materiali

*Rubbettino, aprile 2001*

### **L'analisi di impatto della regolazione in prospettiva comparata**

*Rubbettino, ottobre 2001*

### **Il controllo di gestione nell'amministrazione finanziaria dello Stato: l'esperienza dell'Agenzia delle entrate**

*Rubbettino, settembre 2002*

### **La valutazione del lavoro nelle amministrazioni pubbliche**

Casi di studio sulla valutazione delle posizioni, delle prestazioni e del potenziale

*Edizioni Scientifiche Italiane, novembre 2004*

### **Amministrazioni in ascolto**

Esperienze di *customer satisfaction* nelle amministrazioni pubbliche

*Edizioni Scientifiche Italiane, marzo 2005*

### **Amministrazioni alla ricerca del benessere organizzativo**

Esperienze di analisi del clima organizzativo nelle amministrazioni pubbliche

*Edizioni Scientifiche Italiane, aprile 2005*

### **Sperimentare in ottica di genere**

Le amministrazioni pubbliche verso una cultura organizzativa che valorizza le differenze

*Edizioni Scientifiche Italiane, giugno 2005*

## LE PROPOSTE

### **Proposte per il cambiamento nelle amministrazioni pubbliche**

*Rubbettino, aprile 2002*

Finito di stampare nel mese di maggio 2006  
dalla Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali  
per conto della Rubbettino Editore Srl  
88049 Soveria Mannelli (Catanzaro)

La collana *Analisi e strumenti per l'innovazione* nasce per rendere disponibili a tutti coloro che sono interessati al cambiamento nelle amministrazioni pubbliche gli strumenti di azione e di conoscenza realizzati dal Dipartimento della Funzione Pubblica, anche attraverso il Programma Cantieri.

La collana comprende:

**I MANUALI**, che contengono *linee guida e metodi di intervento* accompagnati da *esempi di realizzazioni*;

**GLI APPROFONDIMENTI**, che propongono *studi di caso e riflessioni su argomenti* di interesse particolare;

**I RAPPORTI**, che presentano analisi basate sulla raccolta di dati, sia qualitativi, sia quantitativi, per far conoscere e comprendere le trasformazioni che riguardano le pubbliche amministrazioni;

**LE ESPERIENZE**, che raccolgono *casi nazionali ed internazionali* con cui confrontarsi;

**LE PROPOSTE**, che contengono strategie e politiche per il cambiamento nelle amministrazioni pubbliche.



**DIPARTIMENTO  
DELLA FUNZIONE  
PUBBLICA**

Corso Vittorio Emanuele, 116  
00186 ROMA

[www.funzionepubblica.it](http://www.funzionepubblica.it)

[www.cantieripa.it](http://www.cantieripa.it)