



Munich Personal RePEc Archive

Work Performance = Competence x Motivation. A two-side model for Human Resources Management

Ferrari, Filippo

Università di Firenze - Facoltà di Economia

22 November 2010

Online at <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/26915/>
MPRA Paper No. 26915, posted 23 Nov 2010 08:46 UTC

Work Performance = Competence x Motivation. A two-side model for Human Resources Management

di Filippo Ferrari¹

*Università di Firenze
Facoltà di Economia*

Abstract

Fin dagli albori delle scienze manageriali (Maier, 1955), alla base delle performance professionali è posta l'equazione *Prestazione lavorativa = Competenza x Motivazione*.

Pur rimanendo all'interno di una logica tradizionale di scambio lavoratore-impresa, i nuovi diritti/doveri sul fronte dell'impresa consistono innanzitutto nel dotarsi di strumenti che permettano di valorizzare il contributo che il lavoratore apporta individualmente e, contemporaneamente, mettere ogni lavoratore in grado di apportare tale contributo. Questo scritto vuole presentare un modello di gestione delle risorse umane (e relativo apparato strumentale e metodologico) basato su due elementi: lo sviluppo delle competenze del lavoratore e il sostegno della sua motivazione al lavoro.

Abstract

Since the dawn of managerial sciences (Maier, 1955), the basis of professional performance has set the equation *Work Performance = Competence x Motivation*. Although brings back in a traditional logic of exchange employee-company, the new rights and duties on front of the company consist primarily in acquiring tools to enhance the contribution that the employee contributes individually and simultaneously put every worker to make this contribution. This paper aims to present a model of human resource management (and related instrumentation and methodology) based on two integrated factors: the development of skills of the worker and the support of his motivation to work.

¹ Per comunicazioni con l'Autore: filippo.ferrari@unifi.it

Introduzione

I lavoratori hanno il diritto di essere discriminati e premiati secondo merito ed hanno il contestuale (e per certi versi complementare) diritto di vedere valorizzate le competenze che possiedono e sviluppate quelle di cui sono carenti. Da vent'anni ormai (Spaltro, De Vito, 1991) si sostiene che, dal punto di vista delle relazioni industriali, l'epoca dell'egualitarismo è finito con la fine della produzione di massa e relativi assetti fordisti-tayloristici. Il paradigma attuale propone la valorizzazione dei singoli contributi al lavoro, quindi il senso di giustizia non deriva più dalla percezione dell'uguaglianza bensì della differenza, ossia di aver ricevuto in proporzione a quanto dato. Pur rimenendo all'interno di una logica tradizionale di scambio lavoratore-impresa, i nuovi doveri sul fronte dell'impresa consistono innanzitutto nel dotarsi di strumenti che permettano di valorizzare il contributo che il lavoratore apporta individualmente e, contemporaneamente, mettere ogni lavoratore in grado di apportare tale contributo. In riferimento a tali aspetti retributivi, anche di tipo non strettamente economico, la situazione italiana è piuttosto arretrata. Secondo dati ISAE² riferiti al 2008, circa il 75% delle imprese italiane (vengono considerati nell'analisi i settori industria e servizi) applica al suo interno il semplice CCNL, senza il ricorso al c.d. secondo livello (il contratto integrativo aziendale legato all'andamento delle performance dell'azienda), non discriminando quindi tra azienda e azienda, meno che meno tra lavoratore e lavoratore. Oltre a ciò, un nuovo (benché antichissimo) dovere dell'impresa consiste nel fornire ai lavoratori le garanzie che le loro competenze verranno sviluppate coerentemente con gli obiettivi aziendali e le aspirazioni individuali. Purtroppo, però, lo scenario italiano anche in merito a questi aspetti è desolante: la formazione continua in Italia è uno strumento ancora poco utilizzato, soprattutto rispetto al resto dell'Europa (ISTAT, 2008). L'indagine [*CVTS \(Continuing Vocational Training Survey\)*](#), coordinata da Eurostat, fornisce ogni cinque anni il quadro comparato della formazione continua nelle imprese europee. L'indagine considera le imprese dei settori privati extra agricoli con 10 e più addetti. La terza rilevazione ha come anno di riferimento il 2005 ed è realizzata per l'Italia da ISTAT e ISFOL. I principali indicatori forniti dall'indagine sono l'incidenza delle imprese formatrici, l'incidenza dei lavoratori formati nelle imprese italiane, la durata (misurata in numero di ore) dei corsi, il costo dei corsi.

I dati parlano chiaro: la media europea delle imprese che hanno offerto formazione ai propri dipendenti è pari al 60%, mentre in Italia raggiunge appena il 32%. Questi numeri ci collocano al terzultimo posto in Europa, con una performance che ci avvicina a quelle registrate nei paesi neocomunitari. Questo dato è determinato in prevalenza dall'assetto che il sistema produttivo nazionale assume in alcuni settori tradizionali (ad esempio, nel tessile, nel turismo, nel commercio al dettaglio), in corrispondenza di una ridotta struttura dimensionale e di una bassa intensità di innovazione tecnologica. In Italia il 29% dei dipendenti (2,5 milioni) è stato coinvolto in corsi di formazione, contro la media UE del 33%. In Italia la durata media dei corsi per partecipante è leggermente inferiore rispetto a quella comunitaria: 26 ore contro 27. I costi totali dei corsi sostenuti dalle imprese in Italia per ora di formazione erogata sono più alti della media europea.

Questo scritto vuole presentare un modello di gestione delle risorse umane (e relativo apparato strumentale e metodologico) basato su due elementi: lo sviluppo delle competenze del lavoratore e il sostegno della sua motivazione la lavoro. L'articolo è organizzato come segue. Il paragrafo 1 descrive lo scenario; Il paragrafo 2 descrive la gestione per risultati attesi; Il paragrafo 3 descrive la gestione per competenze; il paragrafo 4 integra le due prospettive e il paragrafo 5 conclude.

² http://www.isae.it/ri_25022009_cs.pdf

1 Un'equazione alla base di tutto

Fin dagli albori delle scienze manageriali (Maier, 1955), alla base delle performance professionali è posta l'equazione

$$\text{Prestazione lavorativa} = \text{Competenza} \times \text{Motivazione}$$

Gli elementi che permettono la prestazione sono quindi due ed entrambi necessari ma non sufficienti: persone competenti ma non motivate non produrranno alcunché, naturalmente, e viceversa persone motivate ma incompetenti potranno solo fare danni, seppur animate dalle migliori intenzioni... Successivamente ai citati studi di Maier, Wright et alii (1995) mostrarono che nel lavoratore il bisogno di successo (*need for achievement*, cfr. McLelland, 1961) è positivamente correlato con la prestazione lavorativa tra coloro che sono altamente competenti, e negativamente correlato tra coloro che sono carenti di competenze: in breve, ci sono poche cose altrettanto disfunzionali per un'organizzazione che un incompetente altamente motivato! Di qui l'importanza estrema della formazione (Wexley, Latham, 2002).

Competenze e motivazione sono dunque i pilastri alla base dello Human Resources Management (HRM), almeno nella misura in cui tale pratica manageriale ha l'obiettivo di garantire all'azienda le prestazioni richieste ai lavoratori.

Rielaborando quanto presente in letteratura (letteratura, va detto, assai poco univoca sull'argomento, almeno per quanto riguarda la produzione in lingua italiana: Civelli, Manara, 1997; Levati, Saraò, 2004), è possibile individuare innanzitutto le componenti della competenza, laddove:

$$\text{Competenza} = (\text{Conoscenza} + \text{Abilità} + \text{Esperienze pregresse} + \text{Opportunità situazionali})$$

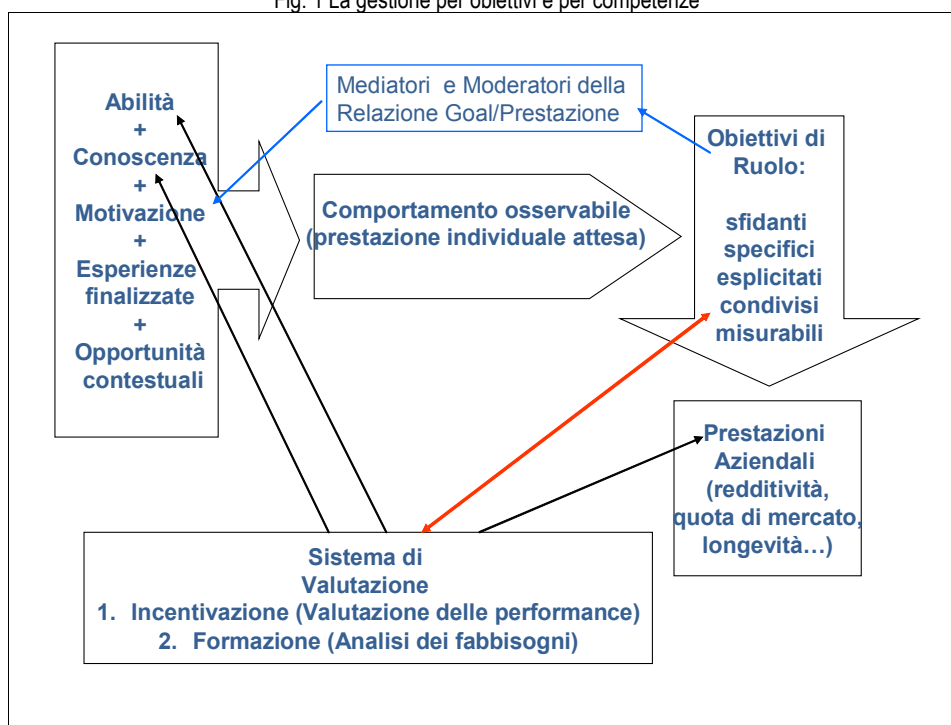
e

$$\text{Motivazione} = \text{Risultati attesi}$$

secondo quanto la *Goal Setting Theory* definisce (per una rassegna cfr. Latham, 2006), e che ci permette di individuare nei risultati attesi (*goals*) il secondo pilastro in quanto elemento alla base della motivazione.

In altre parole, la competenza è l'elemento tecnico che permette la prestazione, la motivazione l'elemento dinamico costituito dall'obiettivo di ruolo, che dirige lo sforzo verso un risultato atteso, e ne regola intensità e persistenza. Le organizzazioni si devono quindi dotare di due tipi di strumenti (Fig. 1): uno strumento per definire i risultati attesi di ruolo (*goal setting*) e relativi indicatori di prestazione (*valutazione delle prestazioni*), ed uno strumento per definire il sistema delle competenze necessarie (*skill matrix*) per raggiungere tali risultati e misurarne il possesso da parte del lavoratore (*analisi dei fabbisogni formativi*).

Fig. 1 La gestione per obiettivi e per competenze



2 La gestione per risultati

Per motivazione si intende [Steers et alii, 2004], ‘un aspetto dell’individuo che inizia, dirige, sostiene l’azione umana verso una prestazione lavorativa’, e sarà quindi una variabile determinante del comportamento insieme all’abilità, alle conoscenze, ai vincoli situazionali. La radice latina della parola (*movere*) rende l’idea della motivazione come spinta, come forza, caratterizzata da *intensità*, *persistenza*, *direzione*. Ma se su queste tre caratteristiche della motivazione c’è accordo pressoché unanime in letteratura, tale accordo svanisce quando si cerca di individuare l’origine della motivazione, e le variabili che determinano la direzione dello sforzo e ne regolano l’intensità e la persistenza.

L’equazione presentata all’inizio spiega sinteticamente perché la motivazione sia una ‘pietra angolare’ dell’HRM. Ma la motivazione è un aspetto fondamentale della formazione stessa (Latham, 2006), dal momento che le risorse materiali e immateriali che le organizzazioni investono nei percorsi formativi sono del tutto sprecate se le persone non partecipano con consapevolezza e convinzione al processo. Gestire le persone nelle organizzazioni non vuol dire quindi solo valutare le loro competenze in relazione ad una prestazione attesa, vuol dire anche far crescere il loro desiderio di sviluppare le proprie competenze (Latham, Mann, 2006).

È ovviamente privo di senso tentare, anche solo sommariamente, di ricostruire in poche righe il dibattito ormai secolare sul tema della *work motivation*: ciononostante, vorrei cercare di fornire qualche elemento in chiave storica per rendere conto dell’ampiezza del dibattito e del difficile dipanarsi degli studi e riflessioni sull’argomento, sempre in bilico tra speculazioni filosofiche ed empirismo radicale da laboratorio. Per ogni riferimento e approfondimento, si rimanda alla ormai ampia letteratura anche manualistica in materia (per una rassegna in lingua italiana, Quaglino, 1999; per una visione complessiva che utilizza anche un approccio storico si veda Latham, 2006).

I paragrafi successivi presentano una selezione, indubbiamente parziale, dei contributi teorici al tema della *work motivation*, scelti tra quelli che a mio avviso hanno maggiore attinenza con l’ipotesi di lavoro qui esposta, cioè che la definizione dei risultati attesi sia positivamente correlata con la

motivazione a svolgere un lavoro, in termini di intensità, persistenza e soprattutto direzione dello sforzo.

2.1 Tra pulsioni biologiche, ricompense, ricerche sul campo e teorie generali

Le prime riflessioni in tema di motivazione (anche se non strettamente legate al contesto organizzativo) sono da riferirsi a Freud (ed. or. 1900) e James (1890), i quali ipotizzavano (pur con notevoli differenze metodologiche e di approccio) che la motivazione ad agire abbia basi biologiche e fisiologiche. Il primo ad applicare le nascenti teorie e tecniche psicologiche al contesto lavorativo fu Hugo Munsterberg (1913), il qual fu un precursore degli studi sulla motivazione studiando sistematicamente tramite osservazioni dirette ed interviste il bisogno dei lavoratori di superare la 'terribile monotonia' e l' 'inedia mentale', come erano definite all'epoca (Latham, 2006).

La nascente corrente filosofica del *comportamentismo* non aveva interesse per il concetto di motivazione, in quanto elemento interno alla persona: la scelta umana, o 'libero arbitrio', è un'illusione, esiste solo una stretta relazione di determinismo causa ed effetto. Thorndike (1917), realizzò una serie di esperimenti nell'ambito della soddisfazione lavorativa, arrivando alla conclusione che la mancanza di riposo influenzava negativamente la volontà, l'interesse e la tolleranza del lavoratore, *ma non la produttività*. Thorndike aveva così definito uno dei maggiori problemi dibattuti nel XX secolo, la relazione tra soddisfazione lavorativa e performance, in merito alla quale scarseggiano prove empiriche che dimostrino una relazione tra i due concetti (per una rassegna più recente, Bowling, 2007). Echi comportamentisti sono indubbiamente presenti nell'azione di Taylor (1911), ingegnere noto per lo sviluppo di quello che lui chiamò *scientific management*: l'idea di Taylor era che i lavoratori dovessero essere ricompensati per i risultati che raggiungevano, cioè per il lavoro svolto efficacemente ed efficientemente, e che questo meccanismo premiante generasse soddisfazione. In sostanza, condivideva l'idea abbozzata in quegli anni da Thorndike e sviluppata decenni dopo da Lawler e Porter (1967): la prestazione che porta ad una ricompensa porta alla soddisfazione, e non il contrario (la soddisfazione che è all'origine della prestazione).

Negli anni successivi, psicologi come Viteles (1932) ipotizzarono che a dispetto dell'uso di incentivi monetari come sostenuto da Taylor, un'analisi più accurata rivelava non solo performance economiche sfavorevoli ma anche un deterioramento degli atteggiamenti dei lavoratori verso la direzione: la teoria implicita alla base di questo approccio era che l'atteggiamento della persona fosse la caratteristica personale predominante che influiva sulla prestazione lavorativa. Da qui un ampio filone di ricerca empirica volto a studiare ed analizzare gli atteggiamenti dei lavoratori, con la messa a punto di strumenti diventati nei decenni successivi assai famosi e diffusi, quali la scala Thurstone (1929) e la scala Likert (1932): in particolare quest'ultima si rivelò di semplice applicazione, consistendo nella richiesta ad un soggetto di dichiarare il proprio grado di accordo su di una serie di affermazioni ('il mio lavoro è monotono e ripetitivo') utilizzando una scala a cinque punti ('per niente d'accordo ... completamente d'accordo'). I dati raccolti dalle ricerche effettuate utilizzando tali strumenti misero in discussione i principi dello *scientific management* ed in particolare che le persone fossero uniformemente motivate e tutte da incentivi di tipo economico: uno studio di Hoppock (1935) focalizzato esplicitamente sulla soddisfazione lavorativa riportò che essa era influenzata da molti fattori oltre al denaro: opportunità di carriera, relazioni con i superiori e con i colleghi, posizione di status nell'organizzazione, varietà del lavoro, sicurezza e molti altri. Uno studio di pochi anni successivo (1938) di Kolstad confermò ancora una volta l'ipotesi che *è la prestazione professionale che influisce sulla soddisfazione lavorativa, e non viceversa*.

Dal punto di vista delle indagini di laboratorio, poco frequenti all'epoca, emerse che (Mace, 1935) il livello di prestazione richiesto influenzava la prestazione reale ma solo quando il livello di competenza del lavoratore era tale da permettergli di ritenere plausibile il raggiungimento del risultato: questi dati sono coerenti con l'attuale teoria del *goal setting*, che amplia tale approccio.

Per quanto riguarda le ricerche sul campo, alla fine degli anni Trenta, in Gran Bretagna, alcuni studiosi (Wyatt, Fraser, Stock, 1929) scoprirono che cambiando attività ad intervalli predeterminati si riduceva la monotonia: all'interno di lavori poco ripetitivi, i lavoratori fornivano la prestazione migliore cambiando attività ogni ora e mezzo o due. Cambiamenti più frequenti interferivano con il 'ritmo' del lavoro. Si scoprì inoltre che lavori pagati a cottimo erano percepiti come meno noiosi di quelli pagati a ore, fornendo quindi una conferma a quanto pensato precedentemente da Taylor (1911) e successivamente da Lawler (1965): *il denaro è un incentivo per la prestazione solo se la prestazione lavorativa è il criterio per determinare la retribuzione della persona.*

L'applicazione dei principi dello *scientific management*, intanto, aumentava l'antagonismo dei lavoratori nei confronti del management alla pari delle lagnanze e del *turnover* (Latham, 2006). Uno studioso che diverrà assai noto, Elton Mayo (1933), attribuì tali problemi alla monotonia del lavoro: la soluzione da lui proposta fu di accordare delle pause sulla base di programmi concordati con i lavoratori stessi, e in conseguenza il turnover diminuì e la produttività aumentò, coerentemente con questo prescritto dall'approccio attuale del coinvolgimento del lavoratore nel processo di presa di decisioni. L'idea di Mayo era che *il denaro è un incentivo reale solamente se utilizzato congiuntamente ad altri elementi, non in opposizione ad essi.*

L'epoca successiva alla Seconda Guerra Mondiale è caratterizzata dalla forte ripresa dell'economia mondiale, e una serie di durissimi scioperi cercarono di compensare il livello dei salari, bloccato da anni. Inoltre, in risposta ai regimi fascisti europei si sviluppò una cultura organizzativa di maggior ascolto e coinvolgimento del lavoratore, cultura supportata da alcuni studi empirici che dimostrarono che *il coinvolgimento dei lavoratori nella presa di decisioni ne migliora la prestazione lavorativa* (Maier, 1946). Alla fine degli anni '50, gli psicologi del lavoro e dell'organizzazione criticavano apertamente lo *scientific management*, mettendone in discussione ad esempio il concetto di costanza dello sforzo da parte del lavoratore indipendentemente dall'organizzazione del lavoro (Ryan, 1947). In sintesi, la teoria implicita alla base di tutti gli studi dell'epoca è che l'atteggiamento verso il lavoro influenzi la prestazione lavorativa, teoria che però già allora si cominciava a mettere in discussione, sulla base delle evidenze empiriche, evidenze fondate su notevole quantità e qualità di dati, ma fondamentalmente senza una teorizzazione forte alla base, come sarà invece nei decenni successivi.

Verso la seconda metà del secolo scorso un folto gruppo di studiosi compì lo sforzo di inquadrare le esperienze e gli studi fino realizzati fino ad allora all'interno di quadri teorici generali. L'ambizione era quella di costruire teorie generali della motivazione al lavoro.

La teoria forse più nota è quella formalizzata da Maslow (1943; 1954), il quale considerava il comportamento umano (quindi non solo lavorativo) originato dalla necessità di soddisfare bisogni. Tali bisogni sarebbero gerarchicamente strutturati (la famosa 'piramide di Maslow'), da un livello più basso di bisogni 'primari' (fisiologici e di sicurezza) fino ad un livello più alto, costituito da bisogni appunto 'superiori' (autorealizzazione). La teoria di Maslow, in estrema sintesi, si basa su due principi:

- Finché i bisogni di un livello inferiore non sono soddisfatti, i bisogni superiori non sono motivanti;
- Quando una categoria di bisogni è soddisfatta, cessa di essere motivante, e il soggetto quindi si orienta alla motivazione dei bisogni di livello superiore.

Nel complesso tale teoria, indubbiamente di buon senso, pecca di rigidità: non ammette, ad esempio, la compresenza di più classi di bisogni contemporaneamente attive per il soggetto, oppure esclude che certi soggetti siano motivati esclusivamente da livelli più alti anche in assenza di gratificazione ai livelli inferiori (ad esempio, soggetti che cercano soddisfazione ai bisogni di relazione sociale anche in assenza di sicurezza). Inoltre, la teoria di Maslow non fu applicata a contesti lavorativi per decenni, ma fu alla base di altre importanti teorie (McGregor 1957; McLelland, 1961). Per quanto le teorie esposte da Maslow e McGregor abbiano avuto immediato successo, esse erano prive di dati di supporto: fu solo negli anni '60 che vennero effettuate ricerche

empiriche basate sulle teorie dei bisogni, principalmente ad opera di Lyman Porter (1961). Contrariamente a quanto ipotizzato da Maslow, il bisogno di sicurezza e il bisogno di autorealizzazione risultarono i più importanti, i bisogni di autostima, sicurezza ed autonomia erano più soddisfatti tra i manager intermedi che tra quelli di livello più basso (coerentemente con quanto previsto da Maslow). Nei decenni successivi, ulteriori ricerche (Hall, Nougaim, 1968; Wahba, Bridwell, 1976) fallirono nel tentativo di confermare la teoria della gerarchia dei bisogni di Maslow, che venne abbandonata dai ricercatori. Un ulteriore tentativo di riformulare la teoria dei bisogni secondo criteri di maggiore complessità e flessibilità fu formulato da Alderfer (1972), il quale individuò tre classi di bisogni individuali legati al contesto organizzativo: il bisogno di esistenza (la retribuzione, i benefici), il bisogno di crescita (sviluppo della professionalità, realizzazione, stima) e infine il bisogno di relazione (interazioni sociali, amicizia). Secondo Alderfer le classi di bisogni non sono gerarchicamente ordinate ma contemporaneamente presenti, e si influenzano reciprocamente secondo un rapporto più complesso di quanto ipotizzato da Maslow, anche se numerose indagini sul campo, condotte anche dallo stesso Alderfer, fornirono risultati non definitivi (Pfeffer, 1982), anche se le ricerche sono ancora in corso (Ferrari, 2010a).

Un cambiamento di prospettiva si ebbe quando si cominciò a prendere in considerazione gli effetti motivanti delle caratteristiche del lavoro: l'ipotesi era che, nel lavoro, ci fossero aspetti motivanti ed aspetti non motivanti. Herzberg (1966) formulò la 'Teoria dei due fattori', nota anche come 'Motivazione/Igiene'. La sua più controversa conclusione fu che soddisfazione e insoddisfazione, anziché essere due poli di uno stesso continuum, siano due continua differenti. L'opposto dell'insoddisfazione non sarebbe la soddisfazione bensì la non insoddisfazione, e l'opposto della soddisfazione lavorativa sarebbe la non-soddisfazione. In altre parole, secondo Herzberg i fattori c.d. igienici (legati ad esempio le condizioni di lavoro, le politiche gestionali, la supervisione, la retribuzione) sarebbero fonte di non insoddisfazione quando gratificati, ma non di soddisfazione: per generare soddisfazione è necessario gratificare i bisogni motivanti (legati all'arricchimento del lavoro (*job enrichment*), e sono i contenuti stessi del lavoro, la responsabilità, il successo, la possibilità di carriera).

Questa teoria fu criticata ed accusata di essere un artefatto teorico quando ricerche empiriche rilevarono che il medesimo evento causava sia soddisfazione che insoddisfazione, a seconda di come i lavoratori ne percepivano la causa (interna alla persona o dovuta a fattori esterni: ad esempio, un successo ottenuto per merito rispetto ad uno ottenuto per caso).

La teoria di Herzberg Igiene/Motivazione stabilisce che il denaro, o meglio la sua mancanza, può essere una fonte primaria di insoddisfazione: tale teoria però poco dice in merito a cosa farà un soggetto come esito della sua insoddisfazione. La *Teoria dell'Equità*, sviluppata da Jean Adams (1963; 1965), cerca di completare il quadro. In sintesi, il senso di giustizia deriva dal rapporto percepito tra risorse investite (tempo, fatica, competenze espresse) e guadagni ottenuti (ricompense monetarie e non), ma non solamente: la percezione dell'equità dipende anche dal confronto, a parità di risorse investite, tra le ricompense ottenute e le ricompense ottenute dagli altri per una prestazione analoga. Se il confronto è ritenuto iniquo, il soggetto dovrà 'alleviare' la situazione: distorcere cognitivamente il valore degli inputs o dei risultati, oppure abbandonare la situazione, modificare gli inputs (ad esempio, impegnarsi di meno) o gli outputs (ad esempio, fornire prestazioni peggiori).

Tra le teorie generali che hanno avuto maggior fortuna, infine, c'è la c.d. *Teoria dell'Aspettativa* di Vroom (1964): secondo l'autore, il termine motivazione si riferisce al 'processo che governa le scelte fatte dalle persone o da organismi inferiori all'interno di alternative attività volontaria (*ibidem* p.6)'. La teoria è nota anche come *VIE Theory* (*valence, instrumentality, expectancy*), e la formula che la riassume è la seguente:

$$\text{Motivazione} = (V) \times (A) \times (S)$$

In altre parole, la motivazione ad agire (o, in negativo, ad evitare) è maggiore quando la ricompensa (V) è fortemente desiderata (oppure, sempre in negativo, temuta), si ritiene (A) di avere alte probabilità di raggiungere un risultato e a tale risultato è legata (S) sicuramente la ricompensa desiderata (o temuta). Se ad esempio un venditore desidera incrementare la propria retribuzione (alta valenza), ha la convinzione di potere vendere molto di più (alte aspettative), ma il suo stipendio è fisso (nessuna strumentalità), non sarà motivato ad impegnarsi di più; se invece fosse pagato a provvigioni (alta strumentalità) la spinta motivazionale secondo Vroom sarebbe intensa. La teoria di Vroom fu contestata negli anni successivi per le scarse evidenze empiriche, in particolare per le difficoltà a spiegare l'accettazione da parte dei lavoratori di situazioni non gratificanti le loro aspettative. In particolare, Locke (1975) considera scorretto assumere che le persone scelgono sempre di massimizzare i risultati e che formulino calcoli complessi nel corso della scelta. Distinguendo radicalmente tra motivazione al lavoro, pulsioni, soddisfazioni dei bisogni e soddisfazione lavorativa, Locke stesso gettò le basi per la formulazione della teoria del *goal setting*: secondo questa teoria, è sufficiente possedere un obiettivo (*goal*) perché questo sia motivante per la persona, purché il goal sia definito utilizzando un'appropriata tecnica, il *goal setting* appunto (Fig. 2).

2.2 Principi di goal setting

Tale tecnica (Locke, Latham, 1990) riprende interamente il concetto di *livello di aspirazione* (Lewin) e lo fonde con alcuni elementi tayloristici (il sistema di premi e obiettivi), superandone però l'eccessiva frammentazione e favorendo l'iniziativa e l'autonomia dei singoli.

Un *goal* (=obiettivo) è ciò che un individuo sta cercando di raggiungere, e presenta due attributi: contenuto e intensità.

Il *contenuto* è l'oggetto o il risultato che deve essere raggiunto: è importante distinguere tra *task* (=compito) e *goal* (=obiettivo), in quanto il primo indica la parte di lavoro che deve essere fatta, il secondo si riferisce all'ottenimento di uno specifico standard di competenza su un certo compito, di solito entro un tempo limite.

L'*intensità* viene misurata dall'importanza del goal, dal grado di sforzo richiesto, dal contesto nel quale viene assegnato.

Il goal setting è un sistema di gestione che va dall'assegnazione degli obiettivi, alla valutazione e al piano di sviluppo del collaboratore; poggia su due assunti fondamentali:

1. Gli *obiettivi sfidanti* (*challenging*) conducono a prestazioni più elevate rispetto a quelli facili;
2. Gli *obiettivi specifici* conducono a prestazioni più elevate rispetto a quelli poco chiari ('fai del tuo meglio') o alla mancanza di obiettivi. I *goals* vaghi sono compatibili con parecchi risultati, compreso quello inferiore alle capacità della persona.

Nella teoria del *goal setting* si presuppone, quindi, una relazione positiva e lineare tra il livello del *goal* (difficoltà) e livello di prestazione. È però fondamentale considerare la *self-efficacy* (= valutazione che la persona formula circa la sua capacità di portare a termine con successo un compito) come variabile interveniente: l'aspettativa di successo è da considerarsi determinante nella scelta del *goal*.

Per comprendere perché il goal setting influenzi la prestazione è necessario considerare alcuni *mediatori* o meccanismi causali, attraverso i quali i *goal* regolano l'azione della persona:

- Un goal accettato *canalizza l'attenzione* verso le attività rilevanti e attiva competenze disponibili e che altrimenti non sarebbero utilizzate;
- Un goal specifico *regola l'investimento di energia*, in funzione della difficoltà del compito;
- Un goal regola la *persistenza* nelle situazioni dove non vengono imposti limiti di tempo, ossia determina la tenacia di fronte a ostacoli;
- Se i primi meccanismi sono inefficaci, il goal *stimola lo sviluppo di strategie e piani d'azione*.

In breve, se una persona si impegna nel raggiungimento del goal, la prestazione migliora perché il goal fornisce un meccanismo di regolazione che permette di osservare, monitorare, valutare soggettivamente e adattare il proprio comportamento agli standard prefissati.

Variabile rilevante è anche il *tempo intercorrente tra l'assegnazione dell'obiettivo e la sua realizzazione*. Gli obiettivi ravvicinati, come sotto-obiettivi di quelli distanti, servono come efficaci regolatori del Sé e interessano la prestazione in almeno quattro modi: aumentando la forza della self-efficacy iniziale nel portare a termine il compito, aumentando la self-efficacy nel momento in cui si raggiunge il goal, aumentando il livello di soddisfazione e infine aumentando la perseveranza. È inoltre possibile individuare alcuni fattori che agiscono come *moderatori*, cioè elementi che possono facilitare o ostacolare la traduzione del goal in prestazione di successo.

1. *L'impegno (commitment)*: è il grado con cui la persona è attaccata al goal. Si possono considerare due classi di fattori: la *self-efficacy* (la convinzione di farcela) e la rilevanza del goal (valori);
2. La *self-efficacy*: oltre a essere un moderatore del goal, è un costrutto teorico a sé stante, con effetto diretto sulla prestazione. Le fonti della *self-efficacy* possono essere diverse:
 - *Mastery experience* (padronanza dell'esperienza): un forte senso di efficacia si sviluppa attraverso esperienze in cui gli ostacoli vengono superati attraverso la perseveranza;
 - *Esperienze vicarie*: vedere persone simili a sé aver successo fa aumentare le credenze in riferimento alle proprie possibilità di farcela;
 - *Persuasione sociale*: le persone che vengono persuase verbalmente di possedere le capacità di far fronte alle attività attivano uno sforzo maggiore;
 - *Riduzione dello stress e modifica degli stati emotivi*: le persone con alta self-efficacy vedono l'attivazione emotiva come un fattore energizzante
3. *Feed-back*: la conoscenza dei propri risultati è un altro moderatore del goal sulla prestazione
4. *Abilità*: la relazione tra goal e prestazione è più forte nei soggetti con elevate abilità. In particolare, chi vede le proprie competenze come acquisibili e migliorabili si assegna goal stimolanti e ottiene prestazioni elevate, gli altri che considerano le abilità come stabili interpretano gli errori come indicatori di modesta capacità e, in conseguenza di ciò, si assegnano obiettivi più bassi (Wood, Bandura, 1989).
5. *Vincoli situazionali*: se la situazione può essere controllata, goal elevati motivano una persona a superare gli ostacoli, soprattutto in presenza di impegno sostenuto e self-efficacy.

Ai fini di una corretta applicazione della tecnica del *goal setting*, diventa quindi fondamentale gestire l'azione dei mediatori e dei moderatori nella direzione opportuna, ed è quanto verrà descritto nei paragrafi successivi, il merito all'applicazione degli strumenti operativi per la gestione del personale.

2.3 La gestione per competenze

Il concetto di competenza, in linea generale (quindi indipendentemente dalla dimensione aziendale, settore di attività, tipologia di produzione) può essere definito come

"[...] una *caratteristica intrinseca* di una persona...un motivo, tratto, abilità, aspetto dell'immagine di sé o ruolo sociale, o corpo di conoscenze che la persona usa... *causalmente collegata* ad una performance efficace e superiore in una *mansione o situazione* e che è misurata in base ad un *criterio prestabilito*" (Boyatzis 1982, p. 8).

È possibile quindi, partendo dalla celebre definizione di Boyatzis, sottolineare alcune parole chiave, sintetizzando riflessioni che in letteratura vengono frequentemente poste (Levati, Saraò, 2004).

Caratteristica intrinseca significa certamente che la competenza è parte integrante della persona, della quale può predire il comportamento in un'ampia gamma di situazioni di lavoro. Rimanda quindi all'idea di stabilità e ripetibilità; d'altro canto, però, le competenze devono essere considerate quali elementi sviluppiabili ed acquisibili, altrimenti non sarebbero pensabili i processi formativi, lo sviluppo di una professionalità, l'apprendimento stesso: la competenza prevede quindi necessariamente una dialettica tra stabilità e plasticità.

Inoltre, una *prestazione eccellente* potrebbe essere frutto del caso o legata esclusivamente ad elementi situazionali, e in questi casi la performance osservabile non sarebbe certo un indicatore di possesso della competenza, quindi la competenza che interessa ad un'organizzazione è necessariamente quella che è *causa* della prestazione desiderata.

E quest'ultimo aspetto introduce un elemento fondamentale, la misurazione della competenza secondo un *criterio stabilito*: tale criterio non può essere altro che la prestazione attesa dall'organizzazione per quello specifico ruolo, secondo la logica analitica competenza posseduta – prestazione espressa. Definendo i *risultati attesi* di ruolo (aree di responsabilità) è possibile individuare le relative *unità di competenza*, cioè il set specifico di abilità e conoscenze che permettono, se possedute e manifestate, di raggiungere i risultati attesi. È a livello dei risultati attesi che avviene l'integrazione tra l'elemento competenza (che spiega i risultati dal punto di vista tecnico) e l'elemento motivazione (che spiega i risultati dal punto di vista dello sforzo espresso dal lavoratore per conseguirli).

Ragionando sul *legame causale tra competenza e performance*, ne deriva l'immediata necessità di distinguere i due concetti, evitando di sovrapporli, confondendo una competenza e la sua manifestazione comportamentale, osservabile. Essendo quest'ultima l'unico elemento direttamente osservabile, le competenze possono essere solamente inferite, e se ne può ipotizzare l'esistenza ricostruendo (con un processo tecnicamente né banale né scontato) gli antecedenti del comportamento, cioè le determinanti della performance. La gestione delle risorse umane è dunque un processo basato sulla gestione dei comportamenti osservabili direttamente o indirettamente, cioè inferibili a partire da comportamenti osservabili (ad esempio, la valutazione del potenziale, che cerca di correlare performance attuali con performance future). Ma il punto di partenza sono sempre comportamenti osservabili, e l'avvertimento tradizionale per i manager delle risorse umane è che si lavora con i comportamenti, non con le persone (Auteri, 2004).

Una ulteriore questione è la *specificità della competenza*, ossia il suo essere legata alla mansione specifica di un contesto specifico oppure replicabile ad altri contesti. Un approccio tradizionalmente legato al filone della *psicologia culturale* (per un contributo di sintesi, cfr. Zucchermaglio 1996) rigetta l'idea di competenze universali o trasversali, sottolineando la specificità ed unicità della competenza espressa dalla persona in un contesto dato; viceversa, approcci alternativi (Sarchielli, 1996) considerano il concetto stesso di competenza intimamente legato alla persona e quindi per sua natura replicabile e trasferibile: è un lavoratore competente colui che gestisce con successo situazioni simili ma in contesti tra loro anche assai diversi.

Elemento importante è la *stabilità* della competenza, in opposizione alla sua plasticità: la stabilità della competenza è garante della replicabilità della prestazione (cosa non possibile se la prestazione fosse frutto del caso o se la competenza fosse un elemento aleatorio), ma tale stabilità contrasta con la necessità organizzativa e individuale di sviluppare continuamente nuove competenze ed aggiornare le vecchie.

In sintesi, come suggerisce Schon (1992), la competenza si manifesta in un dialogo con il contesto, ed è questa la sua vera essenza. Indubbiamente, quindi, se è vero che il contesto ha un'importanza fondamentale nel definire quali sono le competenze e come si esprimono in quello specifico contesto e non in altri, l'elemento di plasticità della competenza permette a chi deve agire in quel contesto di svilupparvi e adattarvi le competenze pregresse possedute.

Inoltre, competenza è *ciò* che distingue l'esperto dal principiante, come ben descritto da tutto il filone di studi relativo all'*expertise* (Caprara, 1996). Nelle Piccole e Medie Imprese, per attivare e progettare percorsi finalizzati allo sviluppo di competenze è necessario riconoscere l'importanza di

alcuni elementi-chiave (Ford, Kraiger, 1995, in Fraccaroli 2007), tra i quali è da sottolineare il ruolo del comportamento esperto. Secondo quanto noto in letteratura (per una rassegna cfr. Fraccaroli, 2007), l'*expertise* non è caratterizzata dalla quantità di conoscenza posseduta, ma da una migliore organizzazione della stessa (relazioni, concatenazioni, modelli), da una connessione più stretta tra la conoscenza e la sua applicazione (sapere tacito).

Dal punto di vista della gestione delle situazioni, gli esperti impegnano più tempo nell'analisi del problema rispetto ai novizi, ma sono più rapidi nella presa di decisione (Caprara, 1996); inoltre mostrano una maggiore capacità di situare il problema nel contesto in cui è inserito. In merito alla definizione degli obiettivi e alla pianificazione, gli esperti curano di più gli obiettivi a lungo termine e dedicano un tempo limitato alla pianificazione, soprattutto per i problemi poco strutturati. Gli esperti, inoltre, cercano più frequentemente il feedback per monitorare il proprio lavoro e tenere le criticità sotto controllo, e questo è un elemento di integrazione con la *teoria del goal setting* alla base della gestione per obiettivi che costituisce l'altra faccia del presente impianto metodologico.

Il comportamento competente è in ogni caso determinato da diversi elementi fondamentali. Innanzitutto le *conoscenze* di discipline o argomenti specifici, i *saperi dichiarativi*, un corpus di elementi teorici di un ambito specifico e che permettono, se posseduti, una maggiore consapevolezza dell'ambito di responsabilità da presidiare e che spesso sono propedeutici a qualunque attività di ruolo; per intenderci, è impensabile un intervento medico senza conoscere l'anatomia, la fisiologia, la biochimica e altre discipline che descrivono le parti costituenti e il funzionamento del corpo umano e che guidano e forniscono un senso a qualunque intervento pratico. Ma oltre agli aspetti teorici va da sé che la competenza sia costituita anche da elementi operativi: le abilità o capacità personali, cioè un *sapere procedurale* che, se posseduto, rende l'individuo in grado di svolgere determinate operazioni. Possedere una capacità/abilità vuol dire quindi essere in grado di...

Conoscenze e capacità costituiscono la struttura della competenza, ma non basta, anche se ne rappresentano gli elementi principali, o forse solamente i più evidenti: esistono infatti anche le *esperienze finalizzate*, cioè il curriculum reale progettato e realizzato in maniera esplicita per dare coerenza e propedeuticità a quanto via via appreso dalla persona. Per fornire un esempio banale, è un'esperienza pregressa quella di aver trascorso un periodo adeguato in produzione prima di andare a vendere un prodotto (l'esperienza diretta migliora la conoscenza del prodotto e si diventa venditori più efficaci), oppure aver avuto esperienza di vendita prima di occuparsi di marketing, perché questa propedeuticità migliora la conoscenza diretta del mercato e delle sue problematiche quotidiane. Un quarto elemento componente la competenza è indubbiamente costituito dalle *opportunità offerte dal contesto*, cioè i gradi di libertà per l'azione, e costituisce per così dire i vincoli che derivano dallo svolgere le proprie attività in un dato contesto reale. In altre parole, è del tutto inutile essere preparati, abili, aver svolto le esperienze giuste se poi *quel* ruolo in *quell'organizzazione* non prevede certi ambiti di responsabilità... e in questo modo si apre il discorso relativo alla congruenza tra competenze possedute e competenze richieste dal ruolo (*skill match*), che altrove ho approfondito (Ferrari, Emiliani, 2009; 2010): con *skill mismatch* si intende invece il mancato allineamento tra le competenze possedute dal lavoratore e le competenze richieste dal ruolo che esso è chiamato a svolgere in azienda.

La letteratura esistente (Allen, Van Der Velde, 2001) sottolinea gli affetti del *mismatch* sulla ricerca del lavoro da parte di chi già lo possiede. La domanda è la seguente: i lavoratori che percepiscono uno squilibrio tra quanto richiesto loro dal lavoro (in termini di competenze) e le competenze da loro possedute, sono motivati a lasciare il loro lavoro per cercarne un altro? Ci sono altri fattori che influenzano la scelta? I dati a disposizione mostrano che:

- A parità di *skill mismatch*, la ricerca del lavoro è fortemente influenzata (in negativo) dalla varietà delle mansioni e dei compiti richiesti e dalla possibilità di apportare proprie idee; altre variabili che hanno effetti sulla soddisfazione lavorativa (ad esempio la retribuzione) non sembrano avere effetti sulla decisione di cambiare lavoro;

- L' *educational mismatch* pare non avere effetti rilevanti: la scarsa corrispondenza tra titolo di studio posseduto e quello considerato appropriato per il lavoro che si svolge non ha effetti sulla decisione di cambiare lavoro;
- Lo *skill mismatch*, ed in particolare il sotto-utilizzo di competenze e conoscenze, ha conseguenze reali in termini di ricerca di un nuovo lavoro; lo *skill shortage* ha un effetto anch'esso positivo ma non così forte.

Come prima conclusione, si può sottolineare che lo *skill mismatch* percepito è un buon motivo per andare alla ricerca di un lavoro alternativo al presente, in particolare nel caso che il lavoratore ritenga di sotto-utilizzare le proprie competenze; ma anche nel caso opposto, di carenza di competenze, c'è comunque un effetto sul desiderio di cambiare lavoro, allo scopo di ridurre l'ansia di non sentirsi all'altezza del compito richiesto (Ferrari, 2004; 2006).

È interessante notare che, controllando gli effetti dello *skill mismatch*, la retribuzione mostra un effetto significativo sulla decisione di cercare un nuovo lavoro, al contrario della varietà del lavoro e della possibilità di contribuire in termini di idee. In altre parole, si accetta più volentieri un lavoro non in linea con le proprie competenze possedute e scarsamente retribuito se tale lavoro permette varietà di compiti e la possibilità di apportare un proprio contributo, altrimenti la bassa retribuzione è in sé un buon motivo per cambiare lavoro, ma non quanto lo *skill mismatch* (Allen, Van Der Velde, 2001)

La soddisfazione lavorativa è considerata da tempo in letteratura un forte predittore del benessere individuale (Argyle, 1989; Judge, Watanabe, 1993). Le evidenze empiriche disponibili sembrano indicare che, sebbene la retribuzione sia importante, essa non spiega completamente la soddisfazione lavorativa. Ad esempio Clark (1997) ha dimostrato che a parità di salario e altre variabili, le donne sono più felici degli uomini sul lavoro; inoltre, è stato trovato che la soddisfazione dipende anche da variabili quali l'età del lavoratore, il livello di scolarizzazione, l'appartenenza ad un sindacato e molte altre (su queste tematiche si vedano tra gli altri Borjas, 1979; Leontaridi, Sloane, 2001). Da una decina d'anni in letteratura sono comparsi alcuni studi empirici che cercano di indagare la relazione tra *skill mismatch* e *job satisfaction*, con risultati non del tutto univoci. Battu et alii (1997) hanno rilevato che la soddisfazione è contrastata dallo *skill mismatch*; Balfield e Harris (2002), invece, non hanno trovato solide prove statistiche che la congruenza tra le competenze possedute e quelle richieste sia motivo di soddisfazione; Johnson e Johnson (2002) hanno trovato una relazione negativa tra soddisfazione lavorativa e *skill mismatch*, come pure Allen e Van Der Velden (2001). In particolare secondo questi autori, è possibile correlare la soddisfazione professionale ad una serie di variabili: retribuzione iniziale, contratto a termine, libera professione, lavoro autonomo, varietà delle mansioni, prestigio sociale, contributo in termini di idee. Abbastanza sorprendentemente, non ci sono particolari effetti sulla soddisfazione (negativi o positivi) attribuibili al tipo di contratto di lavoro posseduto.

Il sotto-utilizzo di conoscenze e competenze ha un forte effetto negativo sulla soddisfazione, come pure la carenza di competenze e conoscenze, sebbene non così intensamente. È notevole il fatto che gli effetti sulla soddisfazione lavorativa della retribuzione e del prestigio sociale legato all'occupazione svolta non sono così marcati quanto gli effetti dello *skill mismatch*. In conclusione, *una scarsa corrispondenza tra skills possedute e richieste ha un effetto fortemente negativo sulla soddisfazione lavorativa, più di tutte le altre variabili considerate* (Cabral Vieira, 2005).

2.3.1 La mappatura delle competenze presenti nell'organizzazione

Gli strumenti più diffusi per realizzare la mappatura sono i *modelli delle competenze*, che mirano ad individuare quelle competenze che sono ritenute di successo per un determinato ruolo nella specifica azienda. La mappatura delle competenze accompagna e sostiene processi di sviluppo individuale, cambiamento di funzione e sviluppi di carriera, progetti di sviluppo dell'organizzazione, azioni di riconversione o di riposizionamento (interno o esterno

all'organizzazione), piani di formazione. La finalità immediata del processo di mappatura/misurazione delle competenze è realizzare una fotografia oggettiva delle competenze possedute dalle persone, e il suo scopo ultimo è lo sviluppo e la crescita delle persone stesse. L'obiettivo principe è quindi raccogliere dati per capire come sviluppare e valorizzare le competenze e non c'è una finalità valutativa delle persone. La mappatura delle competenze infatti non è in sé una valutazione: la sua utilizzabilità per lo sviluppo del personale dipende dalla capacità di effettuare valutazioni il più possibile oggettive e basate sui comportamenti realmente osservati nelle persone interessate, utilizzando come supporto le mappe costruite allo scopo.

Come detto, la valutazione della presenza o assenza di una competenza in una persona, deve essere valutata attraverso i suoi comportamenti agiti ed osservati. Ne deriva che non è oggetto della misurazione la persona in sé, ma le competenze espresse e tradotte in comportamenti; non è oggetto della misurazione ciò che la persona potrebbe fare potenzialmente in futuro (che è invece oggetto della valutazione del potenziale); infine, non è oggetto della misurazione ciò che la persona potrebbe forse fare in circostanze diverse ma attualmente non fa.

I modelli di competenze sono repertori di comportamenti professionali attesi specifici dei ruoli e dei contesti organizzativi in cui si esercitano. Un modello di competenze è patrimonio di un'organizzazione e vale per quella organizzazione (e solo per quella) in un momento storico dato (quindi il modello è soggetto a periodiche revisioni).

La metodologia per la rilevazione delle competenze varia secondo l'approccio che si vuole applicare: può prevedere l'utilizzo di una scheda di analisi delle caratteristiche di ruolo (*repertory grid*), oppure la Tecnica dell'incidente critico (Flanagan, 1954), o ancora un'intervista di analisi del comportamento del soggetto in una data situazione (il c.d. metodo BEI, *Behavioral Event Interview*, che dell'incidente critico è una rielaborazione), e infine l'utilizzo di inventari generali di competenza già esistenti, quali ad esempio gli Standard delle Qualifiche Professionali. L'utilizzo degli inventari generali di competenza consiste nella creazione del modello di competenze attraverso il confronto con modelli precostituiti e attraverso le informazioni raccolte con interviste alle persone chiave dell'organizzazione. È quest'ultimo approccio quello che presenta la miglior applicabilità al particolare contesto della Piccola o Media Impresa: la possibilità di utilizzare in partenza repertori pre-definiti di competenze in relazione a specifici profili (repertori desumibili dal manuale della qualità, laddove esiste, oppure da repertori esterni quali un Sistema Regionale delle Qualifiche, per le Regioni che lo hanno definito) offre enormi vantaggi in termini di tempo ed impatto organizzativo.

2.4 Integrare gestione per obiettivi e per competenze

Lo strumento proposto si compone di due parti distinte e complementari, ciascuna costituita dal relativo strumento di gestione: il primo strumento è la scheda relativa alla definizione dei risultati attesi e relativi indicatori, ed è il punto di arrivo del percorso di *goal setting*; il secondo strumento consiste nella mappa delle competenze di ruolo e costituisce la scheda per l'analisi dei fabbisogni formativi. L'unità di misura del primo strumento (scheda per la valutazione dei risultati) è l'ambito di responsabilità, cioè il singolo risultato atteso di cui è responsabile il titolare del ruolo nei confronti dell'organizzazione. Vediamone un esempio riferito al ruolo dell'Operatore Socio-Sanitario (Fig. 3):

Fig 3 - Scheda per la definizione dei risultati attesi

AMBITO DI RESPONSABILITÀ	OUTPUT SPECIFICI	RISULTATO ATTESO	INDICATORI	LIVELLO DI RAGGIUNGIMENTO (0=NULLO; 5=COMPLETO)
Cura bisogni primari della persona	Assistenza in igiene, funzioni fisiologiche e vestizione dell'utente	Utente assistito in tutte le funzioni primarie nel rispetto dei canoni di riservatezza e rispetto della persona	Tempi stabiliti	0 1 2 3 4 5
	Supporto alla mobilità dell'utente: trasporto e/o deambulazione		Accuratezza	0 1 2 3 4 5
	Predisposizione e somministrazione alimenti		Assenza danni	0 1 2 3 4 5
	Prevenzione danni da immobilizzazione ed allettamento		Soddisfazione utente	0 1 2 3 4 5
			Soddisfazione parenti	0 1 2 3 4 5

Le informazioni necessarie vengono raccolte tramite interviste semistrutturate effettuate coinvolgendo almeno due categorie di soggetti: il titolare del ruolo interessato e il suo superiore diretto; utile anche il coinvolgimento eventuale di altri soggetti, quali i colleghi/clienti interni. Metodologicamente, si tratta di ricostruire l'insieme delle aspettative che una pluralità di soggetti ha nei confronti di chi svolge un determinato ruolo (ruolo atteso) e confrontarle con le medesime aspettative espresse dal titolare del ruolo stesso (ruolo ideale). La logica che deve guidare il lavoro di analisi è la logica della fornitura interna. A prescindere cioè dal tipo di contratto che lega il titolare di ruolo all'organizzazione, si cerca di esplicitare il prodotto/servizio che il ruolo deve produrre e che viene 'acquistato' dall'organizzazione, di cui il ruolo in oggetto è quindi fornitore. È radicale la differenza tra prescrivere una procedura e prescrivere risultati attesi: è la differenza tra lavorare per mansionari e lavorare per obiettivi.

Nell'esempio sopra riportato l'organizzazione non descrive minuziosamente le procedure da seguire per effettuare la cura dei bisogni primari del paziente imponendo all'Operatore di rispettare tali procedure, ma formula dei risultati attesi e relativi indicatori, che costituiscono di fatto il capitolato che l'Operatore deve rispettare. Sia chiaro che le procedure non sono abolite, ma la loro corretta applicazione è lasciata alla responsabilità dell'operatore, che risponderà solo dei risultati. In altre parole, esaurita la fase di formazione al lavoro durante la quale le procedure di lavoro sono apprese dal lavoratore, si passa ad assegnare obiettivi, lasciando libero il soggetto di raggiungerli con discrezionalità di azione, purché i risultati siano conformi con gli indicatori. Come descritto precedentemente secondo la teoria dei *goal setting*, i risultati attesi dovranno essere specifici e non vaghi e i relativi indicatori dovranno essere sfidanti, quindi opportunamente tarati sul singolo soggetto titolare di ruolo. Sempre coerentemente con quanto previsto dal *goal setting*, risultati e relativi indicatori dovranno essere definiti in maniera partecipata ed accettati dai diretti interessati. Un goal accettato infatti *canalizza l'attenzione* verso le attività rilevanti e attive competenze disponibili e che altrimenti non sarebbero utilizzate, un goal specifico *regola l'investimento di energia*, in funzione della difficoltà del compito, e inoltre un goal regola la *persistenza* nelle situazioni dove non vengono imposti limiti di tempo, ossia determina la tenacia di fronte a ostacoli; se i primi meccanismi fossero inefficaci, infine, il goal *stimola lo sviluppo di strategie e piani d'azione* (Latham, 2006).

È importantissimo che, sempre in omaggio alla teoria del *goal setting*, siano gestiti anche gli elementi *moderatori* dell'efficacia, cioè quegli elementi che possono facilitare o ostacolare la traduzione del *goal* in prestazione di successo.

È necessario che periodicamente si svolgano incontri di monitoraggio tra titolare di ruolo e diretto superiore per confrontarsi e discutere dell'andamento delle performance, dal momento che il *feedback*, cioè la conoscenza dei propri risultati è un moderatore del goal sulla prestazione: in occasione di tali incontri di feedback si discuteranno i punteggi attribuiti dal superiore diretto a ciascun indicatore.

L'*impegno (commitment)*, è un altro moderatore da gestire, e deriva dal livello di importanza che la persona attribuisce ai risultati del suo lavoro, dal punto di vista ad esempio dei valori, o della strumentalità per ottenere una ricompensa (Vroom, 1964), elementi che sono quindi da conoscere e valutare.

Un altro elemento fondamentale è la capacità/possibilità per il diretto superiore di guidare l'operatore nello sviluppo della *self-efficacy*, altro fattore moderatore dell'efficacia nella relazione goal-prestazione. Le fonti della *self-efficacy* possono essere diverse. Ad esempio, un forte senso di efficacia si sviluppa attraverso esperienze in cui gli ostacoli vengono superati attraverso la perseveranza (*mastery experience*), ed è quindi importante che all'operatore siano garantiti il tempo di crescita professionale e la possibilità di agire in maniera controllata per prove ed errori, soprattutto in fase iniziale di formazione al lavoro, solitamente in contesti formativi protetti. Inoltre sono da valorizzare le *esperienze vicarie*, ossia il fatto di vedere persone simili a sé aver successo che fa aumentare le credenze in riferimento alle proprie possibilità di farcela.

Infine, la relazione tra *goal* e prestazione è più forte nei soggetti con elevate competenze. In particolare, chi vede le proprie competenze come acquisibili e migliorabili si assegna goal stimolanti e ottiene prestazioni elevate, gli altri che considerano le proprie competenze come ormai stabilmente acquisite interpretano gli errori come indicatori di modesta capacità e, in conseguenza di ciò, si assegnano obiettivi più bassi (Wood, Bandura, 1989). In virtù di questo ultimo, fondamentale aspetto, il complementare della gestione per obiettivi diventa la gestione per competenze, senza trascurare però il fatto che è possibile prevedere *l'attivazione di un sistema di incentivi*: alcuni autori (ad esempio, Latham, Irvine, Skarlicki, Siegel, 1993) si orientano a prediligere un sistema che premi per la prestazione ovvero, a fronte di un obiettivo difficile assegnato, si premia in funzione del miglioramento della prestazione e non per il conseguimento dell'obiettivo stesso. Questo sistema premiante, però, ha efficacia come sviluppo ovviamente se e solo se è unito ad un contestuale sistema di gestione per competenze, che è il cuore del secondo strumento utilizzato per l'applicazione del modello.

L'unità di misura del secondo strumento è infatti l'Unità di Competenza, ossia l'insieme omogeneo ed autonomo di abilità e conoscenze che è necessario possedere per raggiungere i risultati relativi a ciascun ambito di responsabilità individuato con la scheda precedente (l'Ambito di Responsabilità corrisponde all'Unità di Competenza). Un esempio anch'esso riferito all'Operatore Socio-Sanitario è riportato nella Figura 4. Analogamente a quanto previsto per la descrizione dei risultati di ruolo, le informazioni necessarie vengono raccolte tramite interviste semistrutturate effettuate coinvolgendo almeno il titolare del ruolo e il suo superiore diretto.

Le maggiori difficoltà si incontrano nell'individuare il livello di dettaglio con cui specificare le abilità. Se d'un lato non è utile essere troppo generici, dall'altro non si vuole ricedere nell'errore di stendere un mansionario minuzioso. L'unità di misura non sarà quindi la singola azione, ma un insieme di azioni che contribuiscono, se realizzate, allo svolgimento compiuto di un'attività. Tale insieme di azioni corrisponde a quanto necessario per realizzare parte o tutto dei singoli output specifici di ruolo. Per fare un esempio, se un output specifico dell'Operatore Socio-Sanitario è "realizzare l'assistenza in igiene, funzioni fisiologiche e vestizione dell'utente", le relative abilità saranno "agevolare l'utente nell'espletamento delle funzioni primarie in relazione ai diversi gradi di non-autosufficienza", "adottare misure e pratiche adeguate per l'assunzione di posture corrette", "applicare i principali protocolli e dispositivi medico-sanitari utilizzati nell'assistenza alla persona di specifico carattere sanitario", senza specificare oltre il contenuto di tali abilità, dal momento che devono essere possedute dal soggetto.

Oltre a ciò che deve essere in grado di fare il soggetto, è necessario ricostruire anche il sistema di conoscenze teoriche che permettono di svolgere il ruolo. Spesso (ma non sempre) tali conoscenze sono propedeutiche alle abilità, talvolta hanno importanza autonoma (si pensi ad elementi teorici legati al sistema giuridico, oppure alle caratteristiche dei materiali utilizzati). Operativamente, nella costruzione della mappa delle competenze non si esplicitano due ulteriori fattori, le esperienze

pregresse e le opportunità situazionali, e non perché la loro importanza sia trascurabile o anche solamente minore.

Fig. 4 – Scheda per l'analisi dei fabbisogni formativi

UNITÀ DI COMPETENZA	ABILITÀ RELATIVE (ESSERE IN GRADO DI – SAPER FARE)	LIVELLO DI ABILITÀ POSSEDUTO (0= NESSUNO 5 = ESPERTO)	CONOSCENZE (CONOSCERE - SAPERE)	LIVELLO DI CONOSCENZE POSSEDUTO (0= NESSUNO 5 = ESPERTO)
Unità 1... Cura dei bisogni primari della persona	Agevolare l'utente nell'espletamento delle funzioni primarie in relazione ai diversi gradi di non-autosufficienza	0 1 2 3 4 5	Strumenti e tecniche per l'alzata, il trasferimento, la deambulazione e l'accesso ai servizi dell'utente	0 1 2 3 4 5
	Applicare tecniche di mantenimento delle capacità motorie	0 1 2 3 4 5	Principali protocolli e dispositivi medico-sanitari utilizzati nell'assistenza alla persona di specifico carattere sanitario	0 1 2 3 4 5
	Adottare misure e pratiche adeguate per l'assunzione di posture corrette	0 1 2 3 4 5	Elementi di anatomia e fisiologia degli apparati locomotorio, digerente, cardiocircolatorio, respiratorio, renale	0 1 2 3 4 5
	Riconoscere le specifiche dietoterapiche per la preparazione dei cibi	0 1 2 3 4 5	Principi di base della dietoterapia ed igiene degli alimenti	0 1 2 3 4 5
	Applicare i principali protocolli e dispositivi medico-sanitari utilizzati nell'assistenza alla persona di specifico carattere sanitario	0 1 2 3 4 5	Tecniche di igiene e sicurezza negli ambienti di vita e di cura dell'assistito	0 1 2 3 4 5

Le *esperienze pregresse* non trovano esplicita menzione ma, di fatto, hanno nella abilità la loro ricaduta, trattandosi (le esperienze) di un curriculum specifico propedeutico al ruolo, e che deve essere preso in considerazione in fase di progettazione della formazione al lavoro oppure, successivamente, in fasi distinte del percorso di carriera; in ogni caso il curriculum esperienziale pregresso, seppure fondamentale, è a monte del processo di mappatura delle competenze.

I vincoli imposti dalle *opportunità situazionali*, invece, trovano indiretta formulazione nei risultati attesi e nei relativi indicatori, che nel momento in cui vengono definiti devono necessariamente considerare quello che è possibile o meno realizzare in quel ruolo specifico e in quella organizzazione specifica.

Anche in questo caso, è necessario che periodicamente si svolgano incontri di monitoraggio tra titolare di ruolo e diretto superiore per confrontarsi e discutere dei fabbisogni formativi rilevati: in occasione di tali incontri di feedback si discuteranno i punteggi attribuiti dal superiore diretto a ciascuna abilità e conoscenza.

2.5 Conclusioni

Alla luce di quanto descritto in letteratura, la corretta applicazione del modello proposto porterebbe benefici all'organizzazione in termini di maggiori e migliori performance da parte dei lavoratori, soprattutto in relazione all'intensità e alla costanza dello sforzo lavorativo. Per il lavoratore i benefici si possono individuare in una maggiore soddisfazione lavorativa e, quindi, minor turn-over ed assenteismo. È però doveroso sottolineare che gli strumenti qui proposti sono, appunto, solo strumenti, e non si possono certo sostituire all'opera quotidiana di confronto e monitoraggio in merito all'andamento delle performance e relativi fabbisogni formativi, cui tali strumenti possono

offrire un aiuto importante ma non sostituirsi alle persone. È ovvio, infine, che il possesso degli strumenti in sé non ne garantisce la corretta applicazione, ma è necessario che i valutatori siano opportunamente formati al loro utilizzo e, soprattutto, alla gestione degli aspetti legati alla distorsione di giudizio (biases) che ne minano la correttezza e generano dinamiche conflittuali con il lavoratore, in letteratura ampiamente descritte (Ferrari, 2006; Borgogni, 2008).

2.6 Bibliografia

- Allen J. E. V., Der Velden R. (2001), *Educational mismatches versus skill mismatches: effects on wages, job satisfaction, and on-the-job search*, "Oxford Economic Papers", 3, 434-452.
- Argyle M. (1989), *The Psychology of Happiness*, Routledge, London.
- Auteri E. (2004), *Management delle risorse umane*, Guerini e Associati, Milano.
- Belfield C., Harris R. (2002), "How well do theories of job matching explain variation in job satisfaction across education levels? Evidence for U.K. graduates", "Applied Economics", 34, pp. 535-548.
- Battu H., Belfield C., Sloane P. (1997), *Overeducation among graduates: a cohort view*, University of Aberdeen, Department of Economics.
- Borgogni L. (2008), *Valutazione e motivazione delle risorse umane nelle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Borjas G. (1979), *Job satisfaction, wages and unions*, "Journal of Human Resources", XIV, pp.21-40.
- Boyatzis R. (1982), *The competent manager: a model for effective performance*, Wiley & Sons, New York.
- Bowling N. (2007), "Is the job satisfaction-job performance relationship spurious? A meta-analytic examination", *Journal of Vocational Behavior*, 71, pp. 167-185.
- Cabral Vieira J.A (2005), *Skill mismatches and job satisfaction*, "Economics Letters", 89, pp. 39-47.
- Cainarca G.C., Sgobbi F. (2005), *Educational mismatch e skill mismatch: un'indagine empirica sui lavoratori italiani*, XX Convegno Nazionale del Lavoro, 22 e 23 Settembre 2005, Roma.
- Caprara G.V., (1996), *Le ragioni del successo*, Il Mulino, Bologna
- Civelli F., Manara D. (1997), *Lavorare con le competenze*, Guerini, Milano.
- Clark A. (1997), *Job satisfaction and gender: why are women so happy at work?*, "Labour Economics", 4, pp. 341-372.
- Ferrari F. (2004), *Neofiti ed inserimento in azienda. Una guida per la tutorship dei neoinserti nelle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferrari F., (2006), *La voglia di dare, l'istinto di avere. Gestione delle risorse umane e conflitti organizzativi*, FrancoAngeli, Milano;
- Ferrari F. (2010a), *The nurse job satisfaction. Comparison between ideal job and organizational reality: a preliminary study*, MPRA Paper n. 24798, University Library of Munich, Germany.
- Ferrari F., Emiliani E. (2009), *Le competenze e il mercato del lavoro. Un'analisi dei fabbisogni formativi tra scuola e impresa*, Carocci, Roma.
- Ferrari F., Emiliani E. (2010), *Lo sviluppo delle competenze. Fondamenti teorici ed esperienze pratiche per l'apprendimento di una professione*, Carocci, Roma
- Flanagan J. C. (1954), "The critical incident technique", *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Ford J.K, Kraiger K (1995), "The application of cognitive constructs to the instructional systems model of training: implications for needs assessment, design, and transfer", in C.L. Cooper and I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 10, 1-48.
- Fraccaroli F. (2007), *Apprendimento e formazione nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna.

- Hall D., Nougaim K. (1968), "An examination of Maslow's need hierarchy in an organizational setting.", *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 12-35.
- Hoppock R. (1935), *Job satisfaction*, Harper, New York.
- Howard D., Bray W. (1988), "Managerial lives in transition: Advancing age and changing times", *Adult development and aging*, Guilford Press, New York.
- ISFOL (2006), *Organizzazione, apprendimento, competenze*, I libri del FSE.
- ISTAT (2008), http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20080528_00/testointegrale20080528.pdf
- James W. (1890), *The principles of psychology*, Holt, New York.
- Johnson G., Johnson W. (2002), "Perceived over-qualification and dimensions of job satisfaction: a longitudinal analysis", *Journal of Psychology*, 134, pp. 537–555.
- Judge T., Watanabe S. (1993), "Another look at the job satisfaction–life satisfaction relationship", *Journal of Applied Psychology*, 78, 939–948.
- Kolstad A. (1938), "Employees in a department store", *Journal of applied Psychology*, 22, pp. 470-479.
- Latham G. P. (2006), *Work Motivation*, Sage, Thousand Oaks.
- Latham, G.P., Skarlicki D., Irvine D., Siegel JP (1993), "The increasing importance of performance appraisals to employee effectiveness in organizational in North America", n C. L. Cooper (Ed.), *International review of industrial and organizational psychology*, 8, pp. 87–129, Wiley, New York.
- Latham G. P. Mann S. (2006), *Advances in the science of performance appraisal: implications for practice*, in G. P. Hodgkinson, J. K. Ford (Eds.), *International Review of Organizational and Industrial Psychology*, John Wiley & Sons, Chichester.
- Lawler E. E. (1965), "Managers' perception of their subordinates' pay and their superiors' pay", *Personnel Psychology*, 22, pp. 426-435.
- Lawler E. E., Porter L. W. (1967), "The effect of performance on job satisfaction", *Industrial Relations*, 7, pp. 20-28.
- Leontaridi R., Sloane P. (2001), *Measuring the quality of jobs*, "European Low-Wage Employment Research Network (LOWER)", Working Paper No. 7.
- Levati W. e Saraò M.V. (2004), *Il modello delle competenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Likert R. (1932), "A technique for the measurement of attitudes", *Archives of Psychology*, 140, 55.
- Locke E. A. (1975), "Personal attitudes and motivation", *Annual Review of Psychology*, 26, 457-480.
- Locke E. A., Latham G.P (1990), "Work motivation and satisfaction: light at the end of the tunnel", *Psychological Science*, 1, 240-246.
- Mace C.A. (1935), "Incentives: Some experimental studies", *Industrial Health Research Board*, Report No. 72, London.
- Maier N.R.F. (1946), *Psychology in Industry*, Houghton Muffin, Boston.
- Maier N.R.F. (1955), *Psychology in Industry (2nd Edition)*, Houghton Muffin, Boston.
- Mayo E. (1933), *The human problems of an industrialized civilization*, Scott, Foresman.
- Maslow A. (1943), "A theory of human motivation", *Psychological Review*, 50, pp.370-396.
- Maslow A. (1954), *Motivation and personality*, Harper, New York.
- McGregor D.M. (1957), "The human side of enterprise", *Management Review*, 46, 22-28.
- McLelland D.C. (1961), *The achieving society*, Van Nostrand, Princeton.
- Munsterberg H. (1913), *Psychology and industrial efficiency*, Houghton Muffin, Boston
- Pfeffer J. (1982), *Organizations and organization theory*, Pitman Press, Boston.
- Quaglino G.P. (1999), *Voglia di fare*, Guerini, Milano.
- Roberson-Bennett P.A. (1983), *The relationship between need for achievement and goal setting and their joint effect on task performance*, College of Business and Management, University of Maryland, tesi di dottorato non pubblicata.

- Ryan T.A. (1947), *Work and effort: the psychology of production*, Ronald Press, New York.
- Sarchielli G. (1996), "La abilità di base e il ruolo attivo del soggetto nella costruzione di prestazioni professionali competenti", *Risorsa Uomo*, IV, 2.
- Schon D. (tr. It.1992), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- De Vito P. (1991), *La gestione delle risorse umane*, Pàtron, Bologna.
- Steers R. M., Mowday R. T., Shapiro D. L. (2004), "The Future of Work Motivation Theory", in *The Academy of Management Review*, 29, 3, pp. 379-387.
- Taylor F. W. (1911), *Principles of scientific management*, Harper, New York.
- Thorndike E. L. (1917), "The curve of work and the curve of satisfyingness", *Journal of Applied Psychology*, 1, 265-267.
- Van Eijs P., Heijke H (1996), *The relation between the wage, job-related training and the quality of the match between occupations and types of education*, ROA-RM- 1996/6E, Research Centre for Education and the Labour Market, University of Limburg, Maastricht.
- Viteles M. S. (1932), *Industrial Psychology*, WW Norton, New York.
- Wahba M. A., Bridwell L. G., (1976), "Maslow reconsidered: a review of research on the need hierarchy theory", *Organizational Behaviour and Human Performance*, 15, 212-240.
- Wexley K. M., Latham G. P. (2002), *developing and training human resources in organizations*, Harper Collins, New York.
- Wood R. E., Bandura A. (1989), "Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making", *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Wyatt S., Fraser J.A, Stock F. G. L. (1929), "The effect of monotony in work. A preliminary inquiry", *Industrial Health Research Board Report*, 56, 47.
- Zucchermaglio C. (1996), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma.