



Università Degli Studi di Bergamo

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali

Corso di Dottorato in Scienze della Persona e Nuovo Welfare

Ciclo XXXVIII

Pratiche di costruzione, valutazione e apprendimento delle competenze nei contesti organizzativi. Processi trasformativi in tre casi di studio

Supervisore

Chiar.ma Prof.ssa Silvia Ivaldi

Co-supervisore

Chiar.mo Prof. Giuseppe Scaratti

Candidato Dottorando

Emanuele TESTA

Matricola: 41609

ANNO ACCADEMICO 2024 / 2025

*Ad Alessandro,
Sara e Michele.*

E a tutti i miei cari.

INDICE

INTRODUZIONE.....	7
I CAPITOLO CORNICI TEORICHE ED EPISTEMOLOGICHE.....	11
I.1. Introduzione.....	11
I.2. Quale idea di competenza? Un costrutto complesso	13
I.2.1 – <i>L'evoluzione del costrutto di competenza: ricostruzione storico-semantic</i>	13
I.2.2 – <i>Le competenze individuali e collettive come repertorio</i>	16
I.3. Socio-costruttivismo e studio delle organizzazioni.....	18
I.4. Ricerca-Azione e svolta riflessiva	21
I.5. Artefatti e colloqui: dispositivi culturali e oggetti di confine.....	26
I.5.1 – <i>Aspetti culturali e identitari: «il remo e lo scalmo inventano il rematore»</i>	26
I.5.2 – <i>Attraversare confini: come «si da forma a una certa idea»</i>	31
I.5.3 – <i>I colloqui per la valutazione e l'apprendimento delle competenze</i>	33
I.6. Conclusioni.....	35
II CAPITOLO ANALISI SISTEMATICA DELLA LETTERATURA.....	37
II.1. Introduzione.....	37
II.2. Scelte metodologiche nell'analisi della letteratura.....	37
II.3. Obiettivi, azioni e fasi di lavoro nell'analisi della letteratura.....	39
II.3.1 – <i>Definizione delle domande di ricerca: Step 1</i>	40
II.3.2 – <i>Determinazione delle caratteristiche degli studi primari: Step 2</i>	41
II.3.3 – <i>Recupero campione di studi potenzialmente rilevanti: Step 3</i>	42
II.3.4 – <i>Selezione della letteratura preesistente: Step 4</i>	45
II.3.5 – <i>Sintesi della letteratura mediante codifica: Step 5</i>	47
II.3.6 – <i>Presentazione dei risultati: Step 6</i>	55
II.3.6.a) <i>Analisi descrittiva: Step 6.a</i>	55
II.3.6.b) <i>Analisi dei contenuti: Step 6.b</i>	55
II.4. Le competenze nella revisione sistematica della letteratura.....	56
II.4.A – <i>Approccio costruttivista allo studio delle competenze</i>	56
II.4.B – <i>Competenze professionali in specifici contesti organizzativi</i>	61
II.4.C – <i>Le competenze nell'ambito della formazione e dell'istruzione</i>	64
II.4.D – <i>Valutazione e auto-valutazione nell'apprendimento di competenze</i>	69
II.4.E – <i>Apprendimento collaborativo e boundary spanning</i>	70
II.4.F – <i>Definizione di competenze con obiettivi di generalizzazione</i>	74
II.5. Considerazioni conclusive	76
II.5.A – <i>Sintesi dei principali esiti nei diversi gruppi di articoli</i>	76
II.5.B – <i>Sintesi dei principali strumenti utilizzati</i>	78
II.5.C – <i>Le centrature della ricerca nei diversi articoli scientifici</i>	80
III CAPITOLO L'INTERVENTO DI RICERCA: CONTESTI STUDIATI	
E ASPETTI METODOLOGICI	83
III.1. Introduzione.....	83
III.2. Le principali caratteristiche organizzative dei tre casi studiati.....	86
III.2.1 – <i>La Cooperativa Sociale di Tipo B</i>	86
III.2.2 – <i>La Cooperativa Sociale di Tipo A</i>	87
III.2.3 – <i>IL Consorzio di Cooperative Sociali</i>	89

III.3.	Il percorso sulle competenze svolto nei tre contesti analizzati.....	91
III.3.1	– <i>Gli obiettivi dei percorsi sulle competenze e i soggetti partecipanti</i>	91
III.3.2	– <i>Le tappe di lavoro e le azioni svolte</i>	92
III.3.3	– <i>Gli artefatti prodotti a supporto del processo valutativo e riflessivo</i>	94
III.3.3.a)	<i>Gli artefatti prodotti nella Cooperativa Sociale di Tipo B</i>	95
III.3.3.b)	<i>Gli artefatti prodotti nella Cooperativa Sociale di Tipo A</i>	95
III.3.3.c)	<i>Gli artefatti prodotti nel Consorzio di Cooperative Social</i>	97
III.4.	Produzione e analisi dei dati: aspetti metodologici	99
III.4.1	– <i>Le scelte metodologiche e le azioni svolte per la produzione dei dati</i>	99
III.4.2	– <i>La popolazione delle persone coinvolte nella ricerca: caratteristiche</i>	103
III.4.3	– <i>La Reflexive Thematic Analysis per lo studio dei dati</i>	105
III.5.	Conclusioni.....	108
IV CAPITOLO GLI ESITI DELL'ANALISI: I TEMI EMERSI E I SIGNIFICATI		
	CIRCOLANTI	111
IV.1.	Introduzione.....	111
IV.2.	La descrizione dei temi emersi dall'analisi e i relativi codici	116
IV.2.1	– <i>Apprendimento delle competenze</i>	116
IV.2.2	– <i>Negoziiazione collettiva dei significati</i>	123
IV.2.3	– <i>Consapevolezza sul proprio ruolo</i>	129
IV.2.4	– <i>Sviluppo di competenze collettive nel ruolo di valutatori</i>	132
IV.2.5	– <i>Conoscenza organizzativa sulle competenze delle persone</i>	137
IV.2.6	– <i>Culture organizzative e loro influenza</i>	140
IV.2.7	– <i>Problematicità nel lavoro sulle competenze</i>	147
IV.2.8	– <i>Ricadute nelle pratiche di lavoro</i>	154
IV.2.9	– <i>Piste di lavoro per l'azione futura</i>	163
IV.3.	Riepilogo dei temi emersi e relative connessioni	169
V CAPITOLO DISCUSSIONE DEI RISULTATI E LORO RIELABORAZIONI.....		
V.1.	Introduzione.....	175
V.2.	Mobilizzazione delle competenze e ricadute nei contesti.....	177
V.3.	Culture organizzative tra problematicità e risorse.....	187
V.4.	Un confronto tra i tre contesti a partire dagli artefatti	190
V.5.	Restituzione degli esiti nei tre contesti e loro discussione	198
V.6.	Conclusioni.....	204
CONCLUSIONI		209
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....		213
ALLEGATI		225
ALLEGATO 1 – Traccia interviste e focus group con i valutati		227
ALLEGATO 2 – Traccia interviste e focus group con i valutatori		228
ALLEGATO 3 – Esempio «scheda di valutazione delle competenze» tratta da Cooperativa Sociale di Tipo B.....		229
ALLEGATO 4 – Tavole esemplificativa della Reflexive Thematic Analysis sul tema «Negoziiazione collettiva dei significati»: codici valutatori.....		235
ALLEGATO 5 – Tavole esemplificativa della Reflexive Thematic Analysis sul tema «Negoziiazione collettiva dei significati»: codici valutati.....		242

INTRODUZIONE

*«Benchè i significati siano “nella mente”,
hanno origine e rilevanza nella cultura in cui sono stati creati.
È questa collocazione culturale dei significati
che ne garantisce la negoziabilità
e, in ultima analisi, la comunicabilità».*

(J. S. Bruner)¹

Correva l'anno 1989. Avvenne in quel periodo il primo incontro di chi scrive con il pensiero di Jerome S. Bruner, in preparazione dell'esame di stato che concludeva gli studi liceali. Un testo più di tutti ricorre nella memoria, lo stesso che tra le pagine ingiallite dal tempo, restituisce oggi una frase sottolineata più di trent'anni fa: «La più singolare caratteristica umana è l'attitudine ad apprendere»². Il capitolo nel quale è riportata in apertura questa citazione titola emblematicamente così: «La volontà di apprendere».

Era la passione che stava per affiorare allora; è il desiderio dal quale ha preso avvio questo percorso: apprendere.

L'autore del libro fu scelto per la prova scritta da elaborare in quell'esame di stato, che caratterizzava l'indirizzo pedagogico del liceo allora in forma sperimentale. Solo molti anni dopo è avvenuto un nuovo incontro con le idee dello stesso autore, che nel tempo sarebbe diventato uno dei principali riferimenti della psicologia culturale, attraversando diverse fasi nella propria produzione scientifica e culturale. Questo incontro non si è concretizzato solo mediante la lettura delle sue opere, ma anche nella discussione e nel confronto con coloro che hanno studiato il percorso di J. S. Bruner, contribuendo con altri a renderlo attuale in Italia. Si è trattato di un dibattito legato a contesti situati, a organizzazioni di lavoro e di apprendimento, nelle quali ci si è trovati a intervenire, imparando così da professionisti e studiosi che in questo lavoro dottorale trovano richiami espliciti nei capitoli che seguono e nei riferimenti bibliografici.

Il percorso di ricerca e i suoi esiti presentati in questo contributo dottorale, scaturiscono da un lavoro sul campo pluriennale, da una passione per l'apprendimento a partire

¹ Cfr. Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli, pag. 17. (Testo originale pubblicato nel 1996)

² Cfr. Bruner, J. (1985). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando Editore, pag. 177 (Testo originale pubblicato nel 1966).

da una esperienza reale, quella di chi scrive e delle molte persone incontrate nelle loro organizzazioni, perlopiù in situazioni gruppali. Lavorando accanto e insieme ad alcuni maestri e maestre, diventati colleghi, è stato possibile scoprire come il lavoro sulle competenze possa essere un ponte tra le persone e le organizzazioni, tutelando entrambe.

Sul piano scientifico, l'interesse è quello di esplorare quanto accade in quell'intreccio virtuoso – a volte doloroso – tra la mente delle persone e il contesto culturale nel quale esse vivono, nella fattispecie quello professionale. Esso scaturisce da alcune domande, come queste che seguono. Come trasformare un contesto organizzativo affinché le persone che in esse lavorano possano mobilitare al meglio le loro risorse? Come sostenere i gruppi – e le persone che ne costruiscono la dinamica – nell'esprimere i loro punti di forza, nel prendere consapevolezza dei loro limiti, nell'affrontare le avversità della vita organizzativa?

Il tema delle competenze, a questo riguardo, viene qui preso in considerazione in riferimento a come esso si sostanzia nei processi di negoziazione tra le persone, a partire da una concezione delle stesse come mobilitazione di risorse³ – come insegna Le Boterf, un altro autore di riferimento cruciale in questo lavoro – che i soggetti, collettivamente, riescono a portare nel loro agire professionale, negoziandone i significati all'interno delle culture sociali, quindi anche organizzative, in cui sono inseriti.

Il lavoro di identificazione, descrizione e valutazione delle competenze con un intento di generalizzazione, non rientra negli oggetti di studio del presente lavoro dottorale. Viene qui considerato innegabile il valore di formulazioni finalizzate alla costruzione di artefatti, che possono promuovere una fruibilità diffusa, come atlanti e dizionari delle competenze. Non è l'obiettivo di questa ricerca, perché qui si intende considerare il lavoro sulle competenze delle persone nei loro contesti di lavoro – con una declinazione intenzionalmente al plurale – come un percorso per negoziare i significati, impliciti ed espliciti, dai quali sono originate, parafrasando la citazione in epigrafe. Le competenze vengono pertanto qui considerate come un prodotto culturale, sociale e situato, le quali – pur conservando aspetti di trasversalità tra differenti ambienti – presentano caratteristiche del tutto particolari, in base ai significati che le hanno create nei contesti specifici in cui essi sono stati negoziati. È per questa ragione che le competenze, in quanto portatrici di significati, possono essere non solo negoziate ma anche comunicate.

Consiste in questo – in sintesi – il senso del presente lavoro dottorale, il quale si colloca nell'ambito della psicologia del lavoro e delle organizzazioni, preservando – nel limite del possibile – uno sguardo interdisciplinare, coerentemente con il progetto della Scuola di Dottorato di cui fa parte e del percorso di chi scrive, approdato alle discipline psicologiche a partire da quelle pedagogiche e filosofiche, esercitando uno sguardo clinico sui

³ Cfr.: Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.

contesti organizzativi, lavorando con alcuni autori che vengono ripresi nei capitoli che seguono.

Si può cogliere in queste premesse l'approccio socio-costruttivista che costituisce una delle cornici in cui si iscrive questo studio, con i relativi ancoraggi alla ricerca-azione e all'approccio psicosociale nello studio delle organizzazioni, dei gruppi, delle persone che lavorano.

Oggetto del presente lavoro è quello di studiare, attraverso una ricerca empirica, percorsi di costruzione partecipata delle competenze, di valutazione dialogica e di apprendimento collaborativo delle stesse, in realtà organizzative situate. La ricerca, nello specifico, ha coinvolto tre contesti organizzativi nei quali è stato fattivamente realizzato un lavoro sulle competenze, articolato in diverse fasi. La prima ha riguardato la messa a fuoco delle competenze, ritenute cruciali nei diversi contesti organizzativi, discutendo sui significati in gioco per i ruoli che le persone sono chiamate a interpretare; si è quindi trattato di descrivere in modo dettagliato – partendo da una discussione di gruppo – che cosa si intende per ciascuna competenza individuata nel proprio contesto, riportando il tutto in un artefatto utilizzabile. Nella seconda fase le persone con ruoli di responsabilità hanno incontrato i loro collaboratori, per discutere con loro delle competenze richieste, per evidenziare punti da consolidare e aree di miglioramento, per sostenerle nella comprensione del loro ruolo; si è trattato di mettere in dialogo il proprio punto di vista nel ruolo di responsabile con quello del proprio collaboratore e viceversa, in un contesto di valutazione il più possibile tutelante per la persona e per il suo valore: per “valutare”, appunto, cioè per “dare valore”, come vuole il significato etimologico del termine. Nella terza fase è stato promosso l'apprendimento delle competenze, accompagnando la mobilitazione delle stesse nel lavoro organizzativo e nell'espressione dei ruoli professionali, cercando di non lasciare in solitudine le persone, a fronte di situazioni sempre più complesse, di scenari incerti, di percorsi frammentati. Il lavoro individualizzato con le singole persone è stato quindi declinato nelle sue implicazioni collettive e gruppal, come necessariamente avviene nell'esprimere le competenze in un contesto organizzativo.

Lo studio qui presentato si è concentrato, in modo particolare, sull'impatto di questi percorsi nei contesti in cui sono stati realizzati e sulle condizioni culturali e processuali che li hanno favoriti oppure ostacolati.

I passaggi sopra descritti riguardano i percorsi realizzati, quelli legati allo studio empirico si concentrano su metodi e tecniche della ricerca qualitativa, che hanno caratterizzato il lavoro svolto mediante interviste semi-strutturate, focus group e analisi di artefatti, nonché attraverso l'analisi tematica riflessiva del materiale narrativo prodotto e trascritto.

Il punto di vista dell'osservatore – in questo percorso – è quello che trova i propri riferimenti nell'epistemologia della complessità e che, in questa esperienza, si esprime in

un duplice livello. Chi scrive infatti ha preso parte attiva al lavoro di ricerca, nella produzione delle conversazioni mediante focus group e interviste semi-strutturate, collocandosi come ricercatore che sta all'interno del contesto studiato. Non solo: nei percorsi sulle competenze realizzati nei tre contesti studiati, il sottoscritto precedentemente ha svolto il ruolo di chi ha preso parte attiva – con ruoli differenti – a quei processi di lavoro sulle competenze. Si è trattato pertanto di assumere non solo la consapevolezza di essere parte della realtà studiata nel ruolo di ricercatore, ma anche di avere svolto un ruolo attivo nella costruzione della realtà stessa che il proprio sguardo di ricercatore – con altre persone – ha inteso indagare, ha provato a comprendere, ha cercato di rendere dicibile. Per queste ragioni l'approccio della ricerca-azione, che produce un cambiamento nell'atto stesso del conoscere, è stato assunto come riferimento teorico; per gli stessi motivi la scelta di studiare i testi mediante un'analisi tematica riflessiva è stata ritenuta utile per un esercizio di pensiero critico sul proprio posizionamento, mai neutro.

Nei capitoli che seguono vengono presentati i diversi aspetti del percorso svolto. In particolare, il I Capitolo è dedicato a un excursus di tipo teorico sugli ancoraggi che hanno sostenuto sia il lavoro sulle competenze svolto nei tre contesti studiati, sia la presente ricerca dottorale. Nel II Capitolo viene presentata la *systematic review* (Tranfield et al., 2003; Durach et al. 2017), utilizzata per lo studio della letteratura, con una descrizione di quanto emerso, raggruppando in diverse tipologie i contributi ritenuti pertinenti. Il III Capitolo descrive le caratteristiche dei tre contesti nei quali è stato realizzato il lavoro sulle competenze oggetto del presente studio, le fasi di intervento a questo riguardo, nonché le scelte di carattere metodologico per la realizzazione della ricerca. Nel IV Capitolo vengono presentati gli esiti dell'analisi del materiale narrativo che è stato prodotto, utilizzando una *Reflexive Thematic Analysis* (Braun e Clarke, 2006; 2020; 2021). Il V e ultimo Capitolo è dedicato alla discussione dei risultati in relazione alla letteratura, integrata da una analisi comparativa tra alcuni estratti degli artefatti costruiti e utilizzati nei tre contesti studiati, al fine di meglio descrivere alcuni esiti del lavoro svolto.

I CAPITOLO

CORNICI TEORICHE ED EPISTEMOLOGICHE

I.1. Introduzione

L'interesse per lo studio dei processi di costruzione situata e partecipata delle competenze professionali, del loro apprendimento organizzativo e della valutazione dialogica delle stesse – oggetto del presente lavoro di ricerca dottorale – scaturisce da una lettura di scenari che intrecciano livelli differenti. Si tratta di una interazione dinamica tra i contesti ambientali, caratterizzati da complessità e imprevedibilità, e le persone che in essi vivono con le loro traiettorie di sviluppo identitarie. Entrambi – persone e contesti – sono sempre più influenzati dall'evolversi di scenari globali e locali, che riguardano aspetti geopolitici e glocali, nei quali si incrociano simultaneamente tendenze sia universali che particolari. Tutto questo concorre a produrre una situazione come quella indicata con il noto acronimo V.U.C.A. (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity)⁴, rendendo difficoltosa la navigazione sia per le organizzazioni di lavoro sia per le persone che esprimono in esse la loro professionalità. Nello specifico dei contesti di lavoro, è in gioco da un lato la sostenibilità per gli individui e i gruppi e dall'altro la sopravvivenza stessa delle organizzazioni. La sfida è quella della complessità (Ceruti e Bocchi, 2007) che caratterizza scenari organizzativi e contesti di vita degli ultimi decenni (Morin, 2000)⁵, per affrontare i quali servono nuovi modi di pensare la realtà, gestendo l'inevitabile tentazione di scorciatoie, illusoriamente semplificanti e irrealisticamente lineari.

Le competenze, a questo riguardano, possono costituire un crocevia tra i mondi interni dei soggetti e quelli esterni in cui vivono, tra ciò che essi possono esprimere nel loro agire professionale e quanto accade negli ambienti organizzativi che attraversano, tra questi e il loro contesto di appartenenza più ampio. Quest'ultimo può riguardare i mercati di riferimento delle organizzazioni, le cornici socio-culturali e normative dei territori e dei Paesi in cui operano, le reti istituzionali in cui sono inserite. La proposta di considerare le

⁴ L'acronimo V.U.C.A. – che sta per Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity – risulta utilizzato per la prima volta all'inizio degli anni '90 dall'U.S. Army War College, con l'intento di descrivere il mondo emerso dopo la fine della Guerra Fredda, un contesto strategico profondamente mutato rispetto al passato: meno lineare, più instabile e imprevedibile. Questo termine è stato ripreso in ambito manageriale nel 1985 dagli economisti Warren Bennis e Burt Nanus nel loro testo sulla leadership trasformativa. Cfr. Bennis, W., e Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper e Row.

⁵ Morin E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina.

competenze delle persone come un crocevia – all’interno di questo scenario caratterizzato da complessità – contempla tre marcature semantiche che vanno attentamente considerate.

La prima riguarda il fatto che le competenze professionali intrecciano aspetti di carattere tecnico-professionale con quelli di natura relazionale e identitaria, che vengono spesso denominate come trasversali a ruoli e ambiti di intervento differenti. Si tratta di tenere insieme le dimensioni specialistiche con quelle che toccano nel vivo dinamiche identitarie dei soggetti, sempre in movimento. Questo richiede uno sguardo critico, scevro da possibili semplificazioni, perché in gioco non vi è solo quello che le persone fanno, ma anche e soprattutto quello che esse sono all’interno dei loro ruoli professionali. Per gestire la complessità, in altri termini, non basta rafforzare competenze settoriali, che restano una *conditio sine qua* non per l’esercizio di ruoli e professioni; servono competenze in grado di generare valore sociale e organizzativo. Soprattutto serve l’intreccio tra le due tipologie e non scotomizzazioni a favore delle une o delle altre.

La seconda marcatura rimanda a una idea di competenze che – sebbene interpellati in prima istanza le persone nella loro unicità – non si risolve nell’implementazione delle stesse a livello individuale. Si tratta piuttosto di competenze che sono sia individuali sia collettive e come tali rimandano alla loro natura sociale, per come si esprimono nell’intricata relazione tra le persone nei loro contesti di vita lavorativa. Per attraversare ambienti V.U.CA., pertanto, non basta rafforzare le competenze individuali (per quanto si ponga attenzione anche a quelle trasversali e non solo specialistiche); serve esercitare uno sguardo in grado di tenere dentro la complessità, nel modo stesso di guardare e non solo nella realtà osservata. La complessità, in altri termini, non riguarda solo gli ambienti che le persone sono chiamate ad abitare in modo competente: sono le competenze stesse – nella loro natura collettiva – a essere complesse, quindi non semplici da definire, comprendere, apprendere, esprimere, valutare.

La terza marcatura propone una visione situata delle competenze, le quali non si danno che in un contesto specifico, all’interno di categorie spazio-temporali che riguardano un determinato ambiente organizzativo nel quale esse diventano un tutt’uno con le pratiche di lavoro, gli artefatti in uso, i processi produttivi e relazionali. Questo comporta, per gli individui e i gruppi di lavoro, una trasferibilità delle competenze che non sempre risulta praticabile. Anche quando i tentativi di spostamento sono possibili, l’esito non è scontato né meccanicisticamente prevedibile.

Queste marcature semantiche, a partire dalle quali viene approcciato lo studio delle competenze nella presente ricerca dottorale, traggono spunto da differenti filoni di studio, ancorati a diverse aree disciplinari, che vengono ripresi nei successivi paragrafi di questo capitolo. Essi costituiscono una sorta di digressione, un temporaneo allontanamento dal

percorso di ricerca tracciato, il quale – se nel successivo II Capitolo sulla revisione sistematica della letteratura trova un maggiore ancoraggio agli oggetti di studio e alle domande di ricerca – in questo I Capitolo consente di meglio esprimere il senso del percorso presentato nella seconda parte della presente tesi dottorale. Con questo termine – “senso” – si intende rendere comprensibile la direzione del cammino svolto, il “senso di marcia”, che ne dischiude i significati, sottesi ai diversi spunti interdisciplinari che vengono ripresi. Essi possono essere considerati come ancoraggi teorici ed epistemologici tra loro strettamente interconnessi, che vengono distinti nei diversi paragrafi per chiarezza espositiva.

I.2. Quale idea di competenza? Un costrutto complesso

I.2.1 – L’evoluzione del costrutto di competenza: ricostruzione storico-semantic

Scrivere di competenze comporta l’ingresso in un costrutto complesso, che negli ultimi decenni ha visto una produzione scientifica e divulgativa di ampio raggio, riguardante diversi ambiti: professionale e lavorativo, formativo e integrato nei curricula istituzionali dei diversi gradi di istruzione, sociale e personale, relativi ai diversi contesti di vita delle persone, nonché formale e informale. L’intento di questo sotto-paragrafo è quello di descrivere le principali tappe che hanno segnato l’excursus del costrutto di competenza, a partire da una interessante revisione sistematica della letteratura prodotta dal 1959, proposta da Salman, Ganie, Saleem (2020). In base a quanto proposto dagli autori nel loro contributo dal titolo «The concept of competence: a thematic review and discussion» – nel quale viene riportata una corposa analisi della letteratura – è possibile identificare alcune tappe evolutive del costrutto, che vengono descritte nei punti che seguono.

A partire dal viaggio storico e semantico del costrutto di competenza, Salman, Ganie, Saleem (2020) propongono un modello multidimensionale nello studio delle competenze, che le distingue tra due domini – *hard* e *soft* – e quattro ambiti: conoscenza, abilità, comportamento e autorealizzazione. La tavola 1.1. a pag. 14 riporta le competenze del modello proposto dagli autori, con i relativi domini, ambiti e riferimenti bibliografici.

a) La nascita del concetto: la prospettiva motivazionale

L’origine accademica del termine “competenza” può essere fatta risalire al contributo di White (1959), che introduce il concetto nell’ambito della psicologia con l’articolo «Motivation reconsidered: the concept of competence». In questo testo, White definisce la competenza come un insieme di attributi di personalità che consentono all’individuo di esercitare un controllo efficace sull’ambiente, generando soddisfazione e una prestazione

lavorativa superiore. In tal senso, la competenza è connessa alla motivazione intrinseca e rappresenta una forma di autorealizzazione e adattamento attivo al contesto.

Tavola 1.1 – Tipologie di competenze nel modello di Salman, Ganie, Saleem (2020)

Tipologia	Dominio	Ambito	Riferimenti principali
Cognitiva	Hard	Conoscenza	Cheetham & Chivers (1996); Siriwaiprapan (2004)
Concettuale	Hard	Conoscenza	Greeno et al. (1984); Le Deist & Winterton (2005)
Funzionale	Hard	Abilità	Manpower Services Commission (1986)
Occupazionale	Hard	Abilità	UK Training Agency (1989); Le Deist & Winterton (2005)
Lavorativa	Hard	Abilità	Mansfield (1985); Siriwaiprapan (2004)
Sociale	Soft	Comportamento	Boyatzis (1982); Spencer & Spencer (1993); McClelland (1973)
Operativa	Soft	Comportamento	Le Deist & Winterton (2005); Grabot & Houé (2009)
Comunicativa	Soft	Comportamento	Light (1989); Hymes (1972)
Interculturale	Soft	Comportamento	Johnson et al. (2006); Bryant (2001)
Lavoro di gruppo	Soft	Comportamento	Potnuru & Sahoo (2016); Eby & Dobbins (1997)
Emotiva	Soft	Comportamento	Giardini & Frese (2008); Delcourt et al. (2016)
Meta-competenza	Soft	Autorealizzazione	Cheetham & Chivers (1996); Le Deist & Winterton (2005)
Etica	Soft	Autorealizzazione	Kulju et al. (2016); Pohling et al. (2016)
Auto-competenza	Soft	Autorealizzazione	Siriwaiprapan (2004); Tafarodi & Swann (1995)
Apertura al cambiamento	Soft	Autorealizzazione	Jimmieson et al. (2004); Bandura (1977)
Leadership	Soft	Autorealizzazione	Dulewicz & Higgs (2005); Bass & Stogdill (1990)

b) Il superamento del paradigma intellettualistico

Il secondo snodo fondamentale è rappresentato dagli studi di McClelland (1973, 1976) il quale, nel 1973, pubblica l'articolo dal titolo «Testing for competence rather than for intelligence», proponendo una rottura epistemologica rispetto ai test tradizionali di intelligenza come predittori di performance lavorativa. McClelland introduce il concetto di competenza come insieme di caratteristiche sottostanti (aspetti motivazionali, tratti di personalità, abilità, conoscenze teoriche) che sono causalmente connesse a *performance*

efficaci in contesti lavorativi. Il suo approccio, fortemente legato alla selezione e alla valutazione del personale, pone le basi per un uso sistematico del costrutto nella psicologia applicata e nelle risorse umane.

c) L'estensione del concetto al business e al management

Negli anni Ottanta il concetto di competenza viene esteso al dominio manageriale mediante il lavoro di Boyatzis, nel volume dal titolo: «The Competent Manager: A Model for Effective Performance» (1982). L'autore definisce la competenza come una caratteristica intrinseca della persona, collegata causalmente a una performance efficace o superiore nel lavoro. L'introduzione del cosiddetto "Iceberg Model", che distingue le competenze visibili (conoscenze, abilità) da quelle profonde (tratti, valori, motivazioni), segna un punto di svolta nell'utilizzo del costrutto.

d) La diffusione in Europa e la differenziazione concettuale

Nel Regno Unito, Raven (1984) contribuisce significativamente alla diffusione e concettualizzazione della competenza nel contesto della società moderna con il libro «Competence in Modern Society». In questa fase, la competenza viene anche associata agli standard di prestazione e alla valutazione degli apprendimenti nei contesti professionali. Tale visione si traduce, in ambito britannico, in una concezione funzionalistica della competenza, intesa come capacità di svolgere attività secondo standard predefiniti.

e) La sistematizzazione dei modelli di competenza

Nel 1993, Spencer e Spencer pubblicano un testo dal titolo «Competence at Work», che diventerà un punto di riferimento nella sistematizzazione dei modelli di competenza. La loro definizione insiste sull'idea di competenze come «caratteristiche individuali sottostanti» che sono «causalmente correlate a performance superiori in un determinato ruolo» (1993). I modelli da loro sviluppati, sono tuttora ampiamente utilizzati nelle pratiche di gestione delle risorse umane e nella formazione manageriale, nelle quali resta attuale la metafora dell'iceberg ripresa dai due autori, in base alla quale la parte visibile delle competenze costituisce una porzione residuale rispetto ai molteplici fattori sottostanti che non sono evidenti.

f) Declinazioni organizzative

Nel contesto degli studi organizzativi e della formazione, il concetto di competenza ha assunto ulteriori articolazioni. Dubois (1993) propone un approccio orientato al miglioramento della performance organizzativa attraverso sistemi di gestione per competenze. Drejer (2000) introduce invece un modello evolutivo dello sviluppo delle competenze, che enfatizza il passaggio dalla posizione di novizio a quella di esperto, mentre Sandberg (2000) propone un approccio interpretativo, centrato sulla significatività del lavoro.

g) L'approccio olistico e sistemico

Un ulteriore avanzamento concettuale è rappresentato dal lavoro di Le Deist e Winterton (2005), che propongono un modello olistico composto da quattro dimensioni: competenza cognitiva, funzionale, sociale e meta-competenza. Tale classificazione, basata sull'analisi comparativa di pratiche di formazione in Europa e Stati Uniti, riconosce la necessità di una visione integrata e multidimensionale del costrutto, capace di includere tanto le prestazioni osservabili quanto le disposizioni personali e relazionali.

h) La dimensione strategica e culturale

Freiling e Fichtner (2010) evidenziano il ruolo della cultura organizzativa nel facilitare lo sviluppo di competenze attraverso un contesto favorevole all'apprendimento continuo. Mulder (2011), invece, sottolinea l'inseparabilità tra attributi individuali e performance osservabile, affermando che la competenza diventa tangibile solo attraverso risultati concreti.

i) Gli sviluppi empirici recenti e la misurabilità delle competenze

Negli ultimi anni, l'attenzione si è spostata sull'analisi empirica delle relazioni tra competenze, prestazioni organizzative e pratiche di sviluppo delle risorse umane. Gli studi di Osei e Ackah (2015), Potnuru e Sahoo (2016), e Otoo e Mishra (2018) confermano l'esistenza di una connessione positiva tra sviluppo delle competenze e performance aziendali, introducendo strumenti di misurazione e modelli di valutazione che enfatizzano la rilevanza strategica della gestione per competenze.

1.2.2 – Le competenze individuali e collettive come repertorio

Se le molteplici tassonomie di competenze come quelle riportate nel paragrafo precedente, prodotte nella letteratura degli ultimi decenni, hanno il merito di offrire quadri sistematici per lo studio delle stesse, resta aperta la questione di come possono essere esplicate nell'esercizio fattivo dei ruoli professionali all'interno delle organizzazioni. A questo riguardo può essere considerata innovativa la visione proposta da Le Boterf (2000; 2005; 2008; 2018), secondo il quale le competenze si sostanziano in una mobilitazione delle risorse che le persone hanno a disposizione, in un processo che non è solo individuale ma anche e soprattutto collettivo, fortemente situato in un contesto specifico.

Per Le Boterf (2008), la competenza non è una semplice somma di conoscenze, abilità e atteggiamenti. L'autore rifiuta l'approccio analitico tradizionale che la riduce a una checklist di "savoir, savoir-faire, savoir-être". In alternativa, propone di concepire la competenza come un processo dinamico e contestuale, non come uno "stato" posseduto

dall'individuo, ma come la capacità di mobilitare, combinare e utilizzare risorse pertinenti in una situazione specifica.

La competenza è un "savoir-agir" responsabile, ossia la capacità di agire in modo efficace in un contesto dato, con riflessività e giudizio, al di là dell'applicazione automatica delle regole del sistema. L'analogia che Le Boterf introduce con la musica è emblematica: la "partition" (partitura) corrisponde al prescritto (ciò che si dovrebbe fare), mentre la "interprétation" e la "improvisation" rappresentano il modo personale e competente con cui il professionista affronta e risolve le situazioni. La competenza reale non è mai una semplice esecuzione, ma è una costruzione singolare e creativa dell'azione.

Gli elementi più innovativi dell'approccio di Le Boterf (2000; 2005; 2008; 2018) rimandano a una idea di competenza come processo e non come situazione statica: le competenze non esistono "in sé", ma si manifestano nell'azione competente. L'individuo è considerato un imprenditore delle proprie competenze, in grado di produrle e aggiornarle nel tempo, in base alle situazioni. Ciascuno infatti è in grado di sviluppare un proprio approccio, un modello operativo personale stabile ma evolutivo, che si forma attraverso l'esperienza. La competenza è quindi singolare e non clonabile, non riducibile a un unico profilo comportamentale ed è legata a queste dimensioni: "saper agire", ovvero alla capacità di mobilitare risorse; "volere agire", riguardante le motivazioni e il coinvolgimento personale nell'azione; "poter agire", in relazione all'esistenza di condizioni favorevoli (contesto, risorse organizzative, legittimità). Queste dimensioni mettono in evidenza che la competenza non è solo individuale, ma è costruita nel dialogo con l'ambiente e in base alle condizioni organizzative.

La competenza è inoltre per Le Boterf (2000; 2005; 2008; 2018) una costruzione sociale: essa non esiste "a prescindere" da un contesto, ma è riconosciuta socialmente attraverso dispositivi di valutazione. La competenza esiste solo se è riconosciuta da altri (colleghi, esperti, manager, clienti...). A questo riguardo, l'autore propone di superare la logica valutativa del controllo, a favore di una valutazione formativa, dialogica, riflessiva, che favorisca l'autoriflessione e il miglioramento.

La competenza pertanto rimanda alla possibilità di una persona di mobilitare e combinare risorse personali e contestuali per affrontare in modo efficace una situazione professionale complessa. È quindi caratterizzata da una dimensione processuale, in quanto azione che si costruisce nel fare e dalla contingenza perché non è generalizzabile in modo assoluto, ma è sempre riferita a situazioni specifiche. Al centro vi è quindi la persona che risponde in modo unico con un proprio stile, a una stessa situazione, mediante una riflessività necessaria per spiegare e interpretare il proprio agire. Per Le Boterf (2000; 2005; 2008; 2018), quindi, una persona competente non solo "sa fare", ma "sa perché fa in quel modo": è quindi in grado di esplicitare e adattare le proprie strategie operative. La

capacità di rendere esplicita e narrabile la propria competenza costituisce un presupposto per la trasferibilità e la possibilità di apprendere da nuove situazioni.

In riferimento al progetto di ricerca oggetto del presente lavoro dottorale, la proposta dell'autore costituisce un ancoraggio imprescindibile, in quanto considera le competenze come una costruzione soggettiva e collettiva mediante l'esperienza personale, che consente di sviluppare un proprio *modus operandi*, esercitando una riflessività mediante la quale rendere esplicito il proprio modo di agire, con una selezione e combinazione di risorse pertinenti per affrontare una determinata situazione. Tutto questo avviene non in modo astratto e individuale, ma in un contesto specifico all'interno di una dinamica collettiva che consenta la mobilitazione delle risorse dei soggetti, trasformate in competenza.

I.3. Socio-costruttivismo e studio delle organizzazioni

Un ancoraggio teorico che informa in modo cruciale il presente lavoro di ricerca riguarda il vertice socio-costruttivista, sia perché ha fatto da cornice ai processi studiati di costruzione partecipata delle competenze, al loro apprendimento e alla loro valutazione, sia perché ha caratterizzato la ricerca degli stessi. Il socio-costruttivismo pone una enfasi sulla natura collaborativa e sociale con cui gli individui costruiscono la loro comprensione del mondo. Prendendo le distanze le prospettive più individualistiche che vedono l'apprendimento come un processo primariamente interno al soggetto, il socio-costruttivismo sostiene che la conoscenza è attivamente edificata attraverso l'interazione con gli altri e con l'ambiente socio-culturale circostante. Si tratta di una prospettiva che fonda i propri principi cardine su una conoscenza co-costruita attraverso l'interazione sociale e il dialogo, sottolineando il ruolo cruciale del linguaggio e della cultura, come strumenti di mediazione per l'apprendimento e la comprensione della realtà. Un approccio alle competenze di tipo socio-costruttivista implica un coinvolgimento attivo delle persone, nella identificazione delle stesse, mediante un processo narrativo, in un contesto ad alta interazione sociale, nella quale le competenze ritenute centrali per la propria organizzazione e, soprattutto, la loro declinazione e interpretazione semantica, costituisce l'esito del lavoro collettivo.

Il socio-costruttivismo evidenzia l'importanza del contesto sociale e culturale in cui l'apprendimento si realizza e lo considera come un processo attivo, in cui gli attori costruiscono significati basandosi sulle proprie esperienze e su quelle degli altri.

Tra gli autori di riferimento del socio-costruttivismo, spiccano in particolare Lev Vygotskij (1978; 1987) e Jerome S. Bruner (1990), i cui contributi teorici hanno profondamente influenzato la comprensione dei processi di apprendimento.

Lev Vygotskij (1978; 1987) ha introdotto concetti fondamentali come la Zona di Sviluppo Prossimale, quale distanza tra il livello di sviluppo attuale di un individuo, determinato dalla sua capacità di risolvere problemi autonomamente, e il livello di sviluppo potenziale, raggiungibile con la guida di adulti o in collaborazione con pari più competenti. Un altro contributo cruciale di Vygotskij (1978; 1987) riguarda il ruolo fondamentale del linguaggio e dell'interazione sociale nello sviluppo delle funzioni mentali superiori. Egli sosteneva che le funzioni cognitive originano dalle interazioni sociali e vengono poi interiorizzate dall'individuo. L'apprendimento pertanto costituisce un fatto primariamente sociale e interazionale, che solo in un secondo momento diventa individuale e intrapsichico. Questo significa che l'apprendimento delle competenze – in ottica socio-costruttivista – origina da esperienze di confronto sociale, dall'interazione tra gli attori organizzativi, dalla conoscenza prodotta nelle loro conversazioni.

La dimensione narrativa costituisce il fulcro di un altro autore di riferimento, J.S. Bruner (1990) il quale, partendo dal cognitivismo e dai diversi sistemi di rappresentazione, giunge a una “svolta narrativa” che enfatizza la costruzione dei discorsi tra gli attori. Il pensiero narrativo si concentra sulla dimensione temporale e causale dell'esperienza umana, prestando particolare attenzione ai dettagli, alle azioni e agli eventi che si susseguono in una sequenza. È il modo con cui le persone danno senso alle loro vite e a quelle degli altri attraverso storie, che costruiscono trame legate ai contesti organizzativi. Queste narrazioni pervadono il mondo e ne modellano la comprensione, influenzando le impressioni soggettive più basilari della realtà e imponendo una struttura alle vite delle persone, anche lavorative. I colleghi più esperti da un lato e i contesti di apprendimento dall'altro, costituiscono l'impalcatura che consente alle persone di sviluppare le loro competenze. Si tratta del costrutto di scaffolding, termine con il quale si fa riferimento al supporto che viene fornito per facilitare l'apprendimento, utilizzato per la prima volta da Bruner et al. (1976).

Il pensiero dei due autori di cui sopra, Vygotskij e Bruner – capisaldi di riferimento imprescindibile per coloro che intendono ispirarsi a un approccio socio-costruttivista – trova nella psicologia culturale uno sviluppo ulteriore del loro pensiero. Si tratta di una prospettiva che ascrive i processi psicologici, individuali e collettivi, alla mediazione esercitata su di essi dai fenomeni culturali. Lo studio dei processi psicologici esige pertanto che venga analizzata la molteplicità di forme e strumenti che impattano su di essi, con una inevitabile influenza sulle loro traiettorie – evolutive o involutive – e le loro manifestazioni. Questo sguardo interessa anche lo studio delle organizzazioni e comporta un cambio di paradigma, come affermano Zuccheromaglio e Alby (2006, pag. 13), perché considera le organizzazioni di lavoro come realtà socialmente costruite, rinunciando a pretese deterministiche nell'analisi e nella progettazione dei processi, nonché a

rassicuranti flussi deduttivi, a favore di approcci interpretativi che consentano di costruire discorsi attorno ai fenomeni che accadono nei contesti lavorativi. Come affermano le autrici, questa visione «cambia sostanzialmente l'agenda della psicologia del lavoro e delle organizzazioni: dallo studio dei costrutti psicologici in gran parte mutati dalle cosiddette psicologie di base (per lo più psicologia generale, sociale e di personalità) e semplicemente “applicati” riproducendone anche gli strumenti e i modelli metodologici, ai contesti organizzativi si arriva dallo studio dei sistemi sociali di attività lavorativa mediati culturalmente» (Ibidem, p. 17). Non si tratta pertanto di un approccio confinato ad aree della psicologia distanti da contesi reali, bensì di uno sguardo in grado di incidere nella costruzione di processi fortemente ancorati ai contesti di vita quotidiana, anche di carattere lavorativo, come titola in modo evocativo un altro contributo che racconta di come sia possibile portare «Vygotskij in azienda» (Zucchermaglio, 1996).

Questo ancoraggio epistemologico consente di considerare le ragioni che sottendono all'approccio utilizzato nel presente studio, nel quale le competenze delle persone nei loro contesti di lavoro, sono state costruite, valutate e apprese all'interno dei loro ambienti organizzativi promuovendo la possibilità di assumere un ruolo da protagonisti, diventando «autori di ambienti organizzativi», come titola un testo che descrive un esempio di reale autorialità dei soggetti coinvolti in un percorso di cambiamento organizzativo (Scarratti, Stoppini, Zucchermaglio, 2009).

Per le persone che hanno fattivamente partecipato, nel presente studio, ai processi riguardanti le loro competenze, la sfida è stata quella di assumere la posizione di autori delle stesse – le competenze – e di se stessi, mediante un esercizio riflessivo e dialogico a partire dalla loro esperienza qui intesa come «il processo – o l'insieme dei processi – con cui ciascuno di noi, vivendo, apprende a selezionare, e sintetizzare i dati provenienti dal proprio rapporto con il mondo e dà forma alle proprie percezioni e capacità», come afferma Jedlowski (2008, p. 150). In questa citazione è possibile cogliere un altro ancoraggio teorico del presente lavoro, strettamente connesso con la psicologia culturale: riguarda quei filoni di studio che collocano nell'esperienza delle persone la principale fonte dei loro apprendimenti. Nell'era della complessità sono richiesti apprendimenti situati per affrontare l'imprevedibilità degli accadimenti e per far fronte a problemi, che difficilmente possono essere ascrivibili a mappe astratte indistintamente applicabili ai diversi contesti. Non si tratta solo di dare forma a capacità ed esperienze – aggiunge il citato autore – perché nell'idea di esperienza si annida «il momento in cui il soggetto ritorna a se stesso, osservando e valutando i materiali di cui è fatta la sua, e domandandosene il senso» (Ibidem, p. 153).

Apprendere dall'esperienza esige una azione riflessiva e collettiva, come ripreso nel paragrafo successivo, che investe – nei contesti di lavoro – l'intera organizzazione

(Argyris, 1999) e rimanda alla possibilità di trasformare lo *status quo* di situazioni che esigono una evoluzione. È in questo caso che l'apprendimento diventa un atto trasformativo, più che una acquisizione cumulativa di conoscenza (Mezirow, 2003).

Un chiaro riferimento al socio-costruttivismo nello studio delle competenze è ravvisabile in un articolo di Scaratti e Ivaldi (2015), nel quale è stato prodotto un sistema per la valutazione e l'apprendimento di competenze per ruoli di management, a partire da una ricerca sul campo mediante un approccio situato e partecipato. In questo studio le competenze vengono considerate come emergenti dalle pratiche di lavoro dei professionisti coinvolti nel percorso, all'interno di un sistema di relazioni caratterizzati da dinamiche in continua evoluzione. Si tratta di un percorso che pone la ricerca qualitativa per lo studio delle organizzazioni, a fondamento di un approccio che trova i propri fondamenti non solo nelle scelte di carattere metodologico, ma anche nelle istanze epistemologiche che sostanziano lo studio delle stesse. (Scaratti, 2017).

I.4. Ricerca-Azione e svolta riflessiva

Un secondo aspetto che caratterizza il presente studio dei processi di costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze nei contesti organizzativi odierni, prende spunto dalla Ricerca-Azione, intesa come modalità di intervento con un duplice intento: da un lato conoscitivo e dall'altro trasformativo. La finalità della Ricerca-Azione non è solo quella di produrre una conoscenza e nemmeno che questo avvenga con modalità partecipative; piuttosto si tratta di una conoscenza embricata con l'azione, il cui scopo è marcatamente trasformativo. Essa si fonda su un orientamento epistemologico che riconosce il valore dell'esperienza vissuta, della riflessività situata e del coinvolgimento attivo degli attori organizzativi nei processi di costruzione del sapere. Scrivendo del «circolo virtuoso conoscenza-azione», Kaneklin avverte a questo riguardo che «di fronte a un problema aperto si tratta di sostare con la mente per cercare di utilizzare quanto già si sa al fine di costruire il problema anche con altri attori coinvolti, al fine di utilizzare il sapere per costruire una nuova conoscenza locale e situata» (Kaneklin, 2010). La Ricerca-Azione non separa il momento conoscitivo da quello operativo: conoscere e trasformare sono due azioni che si sviluppano simultaneamente, nel contesto reale, attraverso l'analisi e la rielaborazione critica delle pratiche di lavoro; il presupposto è quello che l'oggetto di conoscenza non sia caratterizzato da staticità e immutabilità, bensì da dinamicità e cambiamento, sollecitati dal processo di conoscenza stesso. Come afferma Lewin, considerato il primo teorico della Ricerca-Azione (in particolare nei suoi primi scritti, quella che viene definita sperimentale), «bisognerebbe vedere la situazione attuale – lo *status quo* – come

prodotto di certe condizioni o forze. Una cultura – come ad esempio le abitudini alimentari di un dato gruppo in un periodo in un periodo di tempo dato – non è qualcosa di statico, bensì un processo vivente, al pari di un fiume che scorre conservando pur sempre una forma riconoscibile». (Lewin, 1943; trad. it. 2005, pp. 73). Indagare i processi di lavoro sulle competenze con un approccio di Ricerca-Azione, significa pertanto contemplare non solo la produzione di conoscenza su di essi, ma anche la loro dinamicità e l'impatto trasformativo della ricerca stessa. Le competenze – al pari delle abitudini alimentari studiate da Lewin – possono essere considerate come un fiume che scorre, perché mutano in base alle situazioni e ai contesti nei quali esse vengono espresse, pur conservando la loro riconoscibilità. Nel caso in esame, chiedere ai soggetti intervistati – che hanno lavorato sulle competenze professionali nei loro contesti organizzativi – in che modo questo lavoro ha modificato la loro elaborazione e messa in pratica delle competenze, può comportare una attivazione di ulteriori mutamenti, che rimandano alla riflessività e all'analisi del proprio agire professionale, inteso – quest'ultimo – come esercizio di pensiero sulle proprie esperienze, connesse con l'esplorazione di aspetti meno noti o teorie implicite che orientano la propria azione (Levy, 2005). Si consideri a questo riguardo la competenza di lavorare in gruppo. Studiare come essa viene costruita, appresa e valutata nei contesti organizzativi, con un approccio di Ricerca-Azione, significa mantenere l'attenzione su due aspetti: il primo riguarda il fatto che quella competenza non è staticamente rinchiusa nella mente e nei comportamenti degli individui, perché è mutevole e cambia le forme con la quale può essere espressa in base al contesto; il secondo punto da attenzionare rimanda alla trasformazione del modo con cui un *team* di lavoro esprime la competenze di lavorare in gruppo, a partire dalle sollecitazioni riflessive e narrative che l'intervento di ricerca inevitabilmente andrà ad attivare.

Dal punto di vista epistemologico, i presupposti della Ricerca-Azione rimandano a uno sguardo filosofico che pone la relazione con l'altro come dimensione costitutiva della ricerca (Kanehlin, Piccardo, Scaratti, 2010). Gli aspetti politici e valoriali della partecipazione e della democrazia, posti a fondamento nel fare ricerca, collocano i partecipanti in una posizione di co-autori – insieme ai ricercatori – dei processi conoscitivi e trasformativi. Assumere questo sguardo significa considerare i soggetti coinvolti non solo come portatori di conoscenza situata – ad esempio su come può essere rappresentata e interpretata una specifica competenza, nel proprio contesto lavorativo – bensì autori di possibili virate nel percorso di studio, che può riguardare anche la ridefinizione delle domande di ricerca oppure assumere il fatto che un determinato contesto o ambito di intervento non può essere esplorato, almeno nei tempi e modi che erano stati progettati. È quanto accaduto nel percorso di ricerca del presente studio, laddove in uno dei contesti coinvolti, terminata una fase di ricerca preliminare mediante interviste semi-strutturate, le persone

hanno manifestato considerazioni e posizionamenti che hanno modificato il proseguo del percorso rispetto alle modalità con cui era stato previsto, portando a una rivisitazione di alcune domande di ricerca e aree di indagine, negoziate con gli attori organizzativi.

Dal punto di vista metodologico e processuale, questo significa che la Ricerca-Azione si dà solo attraverso la relazione e nella relazione con l'altro, all'interno di una dimensione esperienziale con il reale. Si tratta di progettare contesti di lavoro nei quali i soggetti coinvolti possano assumere di fatto il ruolo di attori, nella produzione di una conoscenza che scaturisce dalla relazione tra i diversi stakeholders (ad esempio ricercatori e partecipanti), non solo dalla sollecitazione degli stessi all'interno dei loro distinti perimetri organizzativi, professionali e culturali. Come scrivono Duboste e Levy, «sul piano etico e filosofico, la Ricerca-Azione assume un riconoscimento dell'altro come soggetto e non come oggetto passivo, e come un soggetto a pieno titolo, cioè pienamente partecipante ai processi di cambiamento, di apprendimento e di produzione di conoscenze. Postula che non può esserci acquisizione di conoscenze senza intervento *in vivo*, non sull'oggetto (che si definisce via via), ma sulle relazioni tra ricercatori e attori» (Duboste e Levy, 2010).

Nel caso in esame, è importante evidenziare l'intreccio tra l'approccio partecipativo ed euristico adottato a due livelli:

- da un lato nei percorsi di costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze, realizzate nelle realtà organizzative reali che sono state analizzate;
- dall'altro lato nella ricerca che li ha studiati, che ha indagato i percorsi realmente attuati in contesti situati, di costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze.

Nel loro riferirsi alla Ricerca-Azione questi due livelli trovano fondamento negli stessi principi che fungono da marcatori orientativi.

Vi è infine un aspetto, già sopra menzionato ma da approfondire, che attraversa le caratteristiche distintive della Ricerca-Azione. Produzione partecipata di conoscenza, natura relazionale del fare ricerca tra attori diversi, centralità di tutti i soggetti in gioco, vicinanza alle situazioni *in vivo*: tutto questo è intrecciato da un movimento riflessivo. Il termine “riflessione” costituisce un fulcro negli studi sulla Ricerca-Azione (Gilardi et al., 2010), fortemente influenzato dal contributo di Schön (1983, 1987), in particolare dalla sua opera dal titolo evocativo: «Il professionista riflessivo» (1983). L'autore sviluppa il proprio pensiero a partire dagli studi del John Dewey, esponente di primo piano della tradizione filosofica pragmatista americana, che ha portato l'attenzione all'esperienza concreta, alla quale ancorare la conoscenza e l'apprendimento. Schön mette in luce i limiti del modello della Razionalità Tecnica nell'approccio alle professioni, eredità del pensiero positivista del Diciannovesimo secolo. «Le situazioni con le quali ha a che fare l'attività professionale – egli scrive – sono intrinsecamente instabili» (Schön, 1983, pag. 43). È

interessante evidenziare come l'autore anticipi di due anni i concetti espressi con l'acronimo V.U.C.A. da Warren Bennis e Burt Nanus (1985) in riferimento alla leadership. «La conoscenza professionale – scrive ancora Schön – non si armonizza con il carattere mutevole delle situazioni che caratterizzano l'esercizio della professione – con la complessità, l'incertezza, l'instabilità, l'unicità e i conflitti di valore, percepiti in misura crescente come fondamentali nel contesto della pratica professionale» (Ibidem, pag. 42). La svolta proposta è quella riflessiva – antidoto alle pretese di universalità e semplificazione della Razionalità Tecnica – che consente di apprendere all'interno dell'azione professionale, esercitando una attività conoscitiva, non ancorata *tout court* a precedenti acquisizioni nozionistiche. Sono quindi evidenti le connessioni con la Ricerca-Azione, perché «quando qualcuno riflette nel corso dell'azione, diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica. Non dipende dalle categorie consolidate della teoria e della tecnica, ma costruisce una nuova teoria del suo caso unico» (Ibidem, pag. 94).

Sono evidenti le implicazioni di tutto questo con un approccio al lavoro sulle competenze come quello oggetto del presente studio, in cui la costruzione delle stesse non scaturisce da saperi istituzionalizzati, da definizioni standardizzate, da dizionari che ne determinano la declinazione a prescindere dai contesti situati. Non vengono qui criticati approcci tesi a proporre definizioni e classificazioni delle competenze considerate su larga scala, ad esempio da parte di istituzionali nazionali o a livello europeo, che hanno il merito di promuovere linguaggi comuni, fruibilità condivise, protocolli di lavoro utili per interventi di natura politica, sociale ed economica⁶. Si tratta piuttosto di considerare una finalità differente, legata a processi di partecipazione situata e riflessiva sulle competenze. Nelle esperienze empiriche oggetto del presente studio, le persone hanno esercitato un pensiero riflessivo nel corso delle loro azioni professionali e a partire da queste hanno provato a costruire le competenze che sono loro richieste, con i relativi significati e le pratiche di lavoro ad esse connesse, cercando di costruire una definizione delle stesse in base all'unicità del loro caso, ancorandole alla loro azione organizzativa. La centralità è quella di un significato costruito collettivamente, mediante un processo riflessivo che si sviluppa all'interno di una situazione narrativa tra persone che partecipano in modo attivo.

Il contributo di Bruner (1990) risulta centrale a questo riguardo: nel suo testo dal titolo esplicativo – «La ricerca del significato» – prende le mosse dalla “rivoluzione cognitiva” del suo percorso di studioso, mediante la quale «si proponeva di riportare “la mente” all'interno delle scienze umane, dopo il freddo, lungo inverno dell'oggettivismo», proponendo in questo libro «una rinnovata rivoluzione cognitiva, un approccio più interpretativo alla cognizione, che si occupa dell'“attribuzione di significato”» (Ibidem, p. 19),

⁶ Si pensi a questo riguardo in Italia all'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni istituito con il D. Lgs n. 13/2013.

mediante il quale le persone attribuiscono senso al mondo, a quanto accade, allora agire e a se stessi. Consiste in questo la “svolta riflessiva” che viene qui ripresa, quale riferimento per un uno studio delle competenze che intende rinunciare a una illusoria pretesa di oggettività nel lavoro sulle stesse, che si esprimono nell’agire degli attori organizzativi. Infatti, proponendo una «psicologia orientata culturalmente» Bruner avverte che essa «non si occuperà di “comportamento” ma di “azione”, la controparte intenzionale di comportamento, e più specificatamente si occuperà di azione nella situazione, un’azione situata in uno scenario culturale, e che risponde agli stati intenzionali, reciprocamente interattivi, di coloro che vi prendono parte» (Ibidem, p. 34). In relazione all’oggetto del presente studio, questo rimanda alla particolare natura dei percorsi che sono stati studiati, laddove le persone hanno costruito significato sulle loro azioni – e non sui comportamenti – nei quali si esprimono le competenze che essi stessi hanno contribuito ad arricchire di significato, mediante una riflessione riguardante il loro lavoro, considerato non come un fatto individuale ma in quanto esperienza sociale. La costruzione del significato attraverso una riflessione collettiva e situata sulle competenze che uno specifico contesto professionale richiede, pertanto, rimanda anche all’interpretazione dei mandati organizzativi che vengono assegnati, i quali trovano nelle competenze richieste una loro connotazione.

Il richiamo ai mandati consente di evidenziare ulteriormente la dimensione culturale dei significati che vengono costruiti attorno alle competenze e, questo, rimanda alla questione della responsabilità evidenziata da Bruner, quando afferma che il costruttivismo – in psicologia – esige una presa di consapevolezza sia del modo con cui la conoscenza viene costruita, sia dei valori che orientano il proprio modo di vedere la realtà e quindi di costruisce significato attorno ad essa (Ibidem).

Il riferimento al pensiero di Bruner nel presente lavoro, pertanto, intreccia i due livelli che seguono di cui si è scritto in premessa.

- La ricerca del significato interessa i percorsi – qui oggetto di studio – con i quali le competenze sono state costruite, mediante un processo di riflessione delle persone sul senso della loro traduzione: nell’agire di tutti i giorni, nelle situazioni di ambivalenza nelle quali è necessario l’esercizio di un pensiero critico, nell’inevitabile disincanto di fronte alla tentazione di trovare nomenclature generalizzabili e prescrizioni comportamentali, che consentano di eludere la complessità delle situazioni reali le quali – di contro – interpellano ciascun attore sul proprio agire all’interno di un sistema culturale, quale può essere la propria organizzazione lavorativa.
- La ricerca del significato riguarda il percorso di Ricerca-Azione che caratterizza il presente studio, nel quale attraverso il coinvolgimento attivo degli attori è stata

promossa una meta-riflessione sul percorso già realizzato riguardante il loro agire nell'espressione delle competenze nei contesti di lavoro.

Questo discorso sulla riflessività rimanda agli studi di Cunliffe (2014), nei quali l'autrice propone la riflessività non come una tecnica, ma un modo di essere, un'attitudine a interrogarsi criticamente su ciò che si dà per scontato. Essere riflessivi significa domandarsi cosa si sta assumendo come sguardo sulla realtà, interrogarsi su ciò che viene detto e non detto, esaminare le implicazioni (intenzionali e non) delle proprie azioni, decisioni e interazioni (Cunliffe, 2014, 2016; Cunliffe e Scaratti, 2017), distinguendo una "riflessività personale", da un lato, con la quale esaminano le nostre convinzioni e relazioni e, dall'altro lato, una "riflessività critica" a partire dalla quale si mettono in discussione le strutture sociali, le pratiche organizzative, i presupposti epistemici che le sostengono.

In conclusione, riprendo il titolo di questo paragrafo, si è scritto di Ricerca-Azione e di svolta riflessiva, perché entrambe hanno caratterizzato in modo intrecciato sia i percorsi svolti oggetto di studio, sia l'analisi degli stessi a seguito della loro realizzazione.

I.5. Artefatti e colloqui: dispositivi culturali e oggetti di confine

I.5.1 – Aspetti culturali e identitari: «il remo e lo scalmo inventano il rematore»

L'agire professionale di cui si è scritto nel paragrafo precedente, rimanda inevitabilmente agli artefatti e agli strumenti di lavoro di cui esso è permeato.

La questione è se essi costituiscono una sorta di oggetto esterno al proprio sé professionale, quindi neutrali, oppure se non concorrano a costruirlo, nonché a inventare il lavoro e il lavoratore per il quale vengono utilizzati, come propone Bruner (1996) con una espressione ripresa nel titolo di questo sotto-paragrafo. Un aspetto da considerare – a proposito di "ricerca di significato" – è infatti come gli artefatti vengono interpretati dagli attori organizzativi e, sul piano teorico, come essi possono essere rappresentati in riferimento a dimensioni sia di carattere pratico che identitario.

Nei contesti di lavoro spesso gli artefatti e gli strumenti sembrano essere considerati come oggetti più o meno utili, che possono essere reperiti o costruiti nell'ambiente di appartenenza con differenti livelli di difficoltà. A volte se ne riconosce l'importanza che hanno assunto nel proprio lavoro, considerandoli insostituibili per l'espressione delle proprie competenze; altre volte muovono ambivalenze tra rappresentazioni di utilità e timori nell'utilizzo degli stessi. Non è raro – ad esempio – incontrare contesti nei quali l'inserimento di un nuovo sistema informatico, anche quando se ne riconosca l'importanza per il futuro, ne vengono enfatizzati i limiti e le controindicazioni oppure se ne evidenziano i

rischi. Si pensi, a questo riguardo, alla complessità legata ai progressi sempre più accelerati nello sviluppo dell'intelligenza artificiale e alle sue applicazioni nei contesti professionali.

Una questione di fondo che sembra sottendere timore ed entusiasmo, piuttosto che ambivalenza, rimanda al significato identitario degli artefatti. Ci si può chiedere se si tratta di oggetti esterni o se possono assumere la valenza di una sorta di estensione di se stessi. Può risultare tanto provocatoria quanto esplicita una sollecitazione di Bruner, secondo il quale «la mente è un'estensione delle mani e degli strumenti che si usano e delle attività alle quali li si applica» (Bruner, 1996, pag. 166). A partire da una conversazione del 1983 con una collega sulla “psicologia del lavoro”, l'autore ricorre alla semantica etimologica dei termini in questione, ricordando che «*rebus* nell'accezione classica deriva dal latino *res* e indica come siano le cose piuttosto che le parole a controllare quello che facciamo. I nostri antenati istruiti capivano sicuramente l'espressione *non verbis sed rebus*, vale a dire spiegare con le cose e non con le parole, capire facendo qualcosa invece che semplicemente parlando». (Ibidem, pag. 166). La pratica di scrittura di un nuovo progetto di ricerca o di un articolo scientifico per la pubblicazione degli esiti – verrebbe da chiedersi partendo dalla citazione di J.S. Bruner – ha a che fare con la “parole” o con le “cose”? Si tratta di “*verbis*” oppure di “*rebus*”? In questo caso la domanda sembra celare una sorta di paradosso, perché la scrittura riguarda le parole, quindi “*verbis*”, e al tempo stesso rimanda a una pratica, al “fare”, e all'artefatto che essa produce, quindi “*rebus*”. Nell'esempio di un progetto di ricerca o di un articolo scientifico, vi è il “fare” della scrittura e al tempo stesso delle pratiche conversative che hanno portato alle “parole” del testo. Tutto questo, nella ricerca oggetto del presente studio dottorale, riguarda gli artefatti che hanno caratterizzato il lavoro sulle competenze. Nei contesti organizzativi che sono stati studiati, infatti, i lavoratori coinvolti hanno partecipato in modo attivo non solo nei processi di costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze, ma anche alla produzione di un artefatto scritto, nel quale sono state nominate e descritte le competenze considerate centrali per il proprio contesto lavorativo, ideando uno strumento composto da diverse parti, con una scala a intervalli per le valutazioni quantitative e aree di scrittura nelle quali riportare aspetti di carattere qualitativo. In questo caso “*verbis*” – quindi le parole scritte negli artefatti prodotti – possono essere considerate “*rebus*”, ovvero il prodotto mediante il quale spiegare il lavoro da svolgere, le competenze che in esso vengono richieste.

A questo riguardo, riprendendo l'espressione di Bruner che «la mente è un'estensione delle mani e degli strumenti» (Ibidem), significa che lo sono anche quelli prodotti e utilizzati per la valutazione delle competenze, nelle organizzazioni con le quali è stata realizzata la presente ricerca. Questo concetto comporta due implicazioni particolarmente

significative per comprendere l'importanza degli artefatti: da un lato essi connotano l'appartenenza a una cultura come quella di uno specifico contesto lavorativo, dall'altro lato essi concorrono a costruire le professioni: non sono solo oggetti utilizzabili in modo strumentale. È opportuno seguire il pensiero dell'autore, a questo riguardo, precisando meglio queste due implicazioni nei punti che seguono.

- «Essere membri di una cultura comporta sostanzialmente il fare quello che richiedono le “cose” attorno a noi» (Ibidem, pag. 166): gli artefatti valutativi possono essere considerati come quelle “cose” che – più di altre – definiscono l'appartenenza alla cultura delle proprie organizzazioni di lavoro; questo vale anche per le persone che sono state coinvolte nel presente lavoro di ricerca. «Essere membri» di una delle organizzazioni qui oggetto di studio, per i professionisti che le abitano, comporta anche “fare” quello che richiedono gli strumenti di apprendimento e di valutazione delle competenze.
- «Quegli strumenti e ausili che portano a compimento le cose non svolgono assolutamente lo stesso ruolo, nel formare la mente, che svolgono il lessico e la grammatica che plasmano i nostri pensieri». Quegli artefatti «si riferivano – afferma J.S. Bruner riprendendo L.S. Vygotskij e il suo commento a F. Bacon – agli strumenti e agli ausili mediante i quali innanzitutto *definiamo* il nostro lavoro, anche prima di completarlo (...). Il remo e lo scalmò inventano il rematore; la vela di taglio dà origine alla navigazione di bolina. A un livello superiore la catena di montaggio consente la nascita di automobili economicamente accessibili» (Ibidem, pag. 166). Si potrebbe scrivere – parafrasando l'autore – che come «il remo e lo scalmò inventano il rematore» (Ibidem, pag. 167), così gli artefatti valutativi costruiscono le professioni. Gli strumenti utilizzati collettivamente per apprendere e valutare le competenze, nei contesti organizzativi che vengono qui studiati, “producono” un apprendimento, per contaminazione di pratiche e conoscenze, in grado di alimentare la crescita professionale delle persone e delle organizzazioni.

Se artefatti e strumenti costruiscono le professioni, questo implica anche aspetti di carattere identitario, perché si tratta – per le persone al lavoro – di costruire e trasformare parti di sé, in un circolo virtuoso tra dimensioni oggettive e soggettive, psichiche – legate alle tensioni realizzative dell'individuo – e collettive, riguardanti le posizioni nella società e quindi la riconoscibilità che proviene dagli altri. Nell'era della complessità, la questione identitaria rimanda al fatto che sono aumentate «le tensioni tra *l'identità ereditata*, che viene dalla nascita e dalle origini sociali, *l'identità acquisita*, strettamente legata alla posizione socio-professionale, e *l'identità sperata*, quella a cui si aspira per essere riconosciuti» (De Gualieac, p. 167). Queste tensioni hanno a che fare con le multiappartenenze che caratterizzano le vite delle persone degli ultimi decenni e riguardano, anche, i contesti

organizzativi e le competenze lavorative richieste. Le diverse forme identitarie, anche nei confini di quelle professionali, richiedono un costante lavoro di interpretazione e di sintesi, per la mutevolezza delle competenze che vengono richieste nei differenti contesti professionali; anche quando le stesse vengono presentate utilizzando nomenclature simili, essere rimandano a una diversità di mandati e aspetti semantici. «A fronte di tutta questa molteplicità e varietà, per ritrovare coerenza, unità, continuità, è necessario un lavoro costante su di sé, che anche nei cambiamenti accelerati permetta di ricollegare identità personale e identità sociale» (Ibidem, p167). Lavorare sulle proprie competenze nei diversi contesti professionali che si è chiamati ad abitare, diventa quindi una questione non opzionabile, tanto più promettente quanto maggiore è la possibilità di sostenere spazi narrativi nei quali i soggetti abbiano la possibilità di costruire narrazioni in grado di comporre contraddizioni, di tenere insieme aspetti identitari che possono essere in opposizione tra di loro, di riempire il vuoto dell'incertezza e dell'incomprensione di cui sono spesso abitati i contesti organizzativi odierni. Il citato autore, riprendendo Ricoeur, ricorda che «l'identità narrativa è costitutiva dell'ipseità, dell'emergenza del soggetto che appare simultaneamente come autore e come lettore della propria vita» (Ibidem, p. 167). Nei percorsi studiati nel presente lavoro di ricerca, tali dimensioni identitarie sono state fortemente sollecitate, sia dai processi di valutazione delle competenze di se stessi (autovalutazione) e di altri (valutazione dei propri collaboratori). I momenti di colloquio, in particolare, hanno mobilitato riflessioni individuali e narrazioni collettive, in grado di promuovere consapevolezza in riferimento alle traiettorie di sviluppo professionale degli attori coinvolti, anche sul piano identitario, a partire dal confronto sulle loro competenze nei rispettivi ruoli lavorativi.

Gli aspetti professionalmente identitari in contesti organizzativi complessi, sono stati recentemente oggetto di studio da parte di Tomo (2025), il quale si è soffermato in particolare su crisi, minacce percepite, tensioni soggettive e strategie di coping messe in atto dai professionisti. L'identità professionale viene definita come un meccanismo cognitivo che orienta atteggiamenti, emozioni e comportamenti nei contesti lavorativi. Essa non è un dato stabile, bensì un processo dinamico di costruzione e ricostruzione influenzato da fattori interni (aspettative, valori, motivazioni) ed esterni (ruoli, norme, stereotipi, cambiamenti organizzativi e sociali). A partire da una articolata analisi della letteratura, secondo l'autore l'identità professionale entra in crisi quando si verifica una frattura tra il sé percepito e i ruoli, le aspettative o i valori imposti da organizzazioni o contesti. La crisi emerge come lotta interiore per mantenere coerenza e integrità identitaria. Il contributo evidenzia come queste tensioni generino stati di disagio e negoziazione continua, in cui i professionisti cercano di conciliare valori, norme e percezioni esterne. L'identità professionale – concetto centrale nell'articolo – viene inteso come il complesso di attività

cognitive, emotive e discorsive che gli individui mettono in atto per mantenere, riparare o trasformare la propria identità (Ibidem). Si tratta di un processo centrale nei percorsi qui studiati, in quanto il lavoro di co-costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze con un approccio collaborativo, all'interno di setting di lavoro che hanno enfatizzato la dimensione narrativa, ha toccato nel vivo le tensioni tra quei fattori esterni e interni ai soggetti descritti nella letteratura.

Già un ventennio prima Alvesson e Willmott (2002), hanno studiato l'intreccio complesso tra identità professionale e dinamiche organizzative, offrendo una lente potente per leggere la soggettività delle persone che lavorano: l'identità può diventare campo di controllo da parte delle organizzazioni, ma anche di resistenza e senso. Lungi dall'essere un oggetto passivo, il soggetto organizzativo è immerso in una dialettica complessa tra conformità a istanze produttive e autenticità in riferimento ai propri valori e desideri, tra discorsi dominanti e micro-narrazioni alternative, enfatizzando il ruolo del soggetto come costruttore attivo di senso, attraversato da conflitti interni ed esterni.

È qui evidente il richiamo a quelle dimensioni di senso e significato (Weick, 1997), in grado di consegnare agli attori organizzativi la responsabilità del loro agire e la possibilità di costruire attivamente e collettivamente contesti nei quali riconoscersi, a livello sia soggettivo che sociale.

Infine, il costrutto della "identità lavorativa" è stato oggetto di studio anche da parte di un'altra autrice già menzionata scrivendo di riflessività, la quale – criticando gli approcci razionalistici al management che lo descrivono in termini di ruolo come categoria statica – afferma che «il lavoro identitario è un concetto più "olistico" e fluido, concerne l'intera persona e basato sul vissuto di ogni individuo, che (...) *emerge sempre* nelle interazioni» (Cunliffe, 2014, trad. it 2017, p. 78). Riprendendo Shotter (1993), Cunliffe avverte che i manager sono costruttori delle loro realtà organizzative, e lo fanno mediante la costruzione di discorsi all'interno del sistema di relazioni nei quali agiscono come autori. Emerge qui il passaggio da una domanda centrata sul "cosa fare" a una riflessione più profonda sul "chi essere". Ne consegue che la questione morale primaria nella vita organizzativa non sia cosa fare, ma chi essere nel mondo (Ibidem).

Il lavoro sulle competenze oggetto del presente studio, indaga anche questi aspetti: come le persone costruiscono le loro identità professionali, mediante dispositivi che promuovano la riflessione e la costruzione di discorsi sulle loro competenze intese come modo di esprimersi nei propri ruoli organizzativi.

1.5.2 – Attraversare confini: come «si dà forma a una certa idea»

Se Bruner (1996) ha il merito di aver attribuito agli artefatti una valenza generatrice di cultura, Wenger (1998) ne enfatizza la funzione di reificazione, intesa come «il processo con cui diamo forma alla nostra esperienza producendo oggetti che congelano questa esperienza in una “entità materiale”» (Wenger, 1998, p. 72). Le azioni con le quali i soggetti costruiscono prodotti, oggetti, artefatti e strumenti di lavoro, consentono di negoziare significati in grado di orientare il loro agire professionale e di promuovere una circolazione di conoscenza. La reificazione consente alle persone di «creare punti di focalizzazione intorno ai quali si organizza la negoziazione di significato. (...) Si dà forma a una certa idea». (Wenger, 1998, p. 72). L'autore descrive questo processo, che mette in stretta relazione con quello della partecipazione, nel suo testo centrato sul costrutto della “comunità di pratica”. Si tratta di una dimensione che non riguarda un fatto individuale, ma sociale, perché la negoziazione di significati che conducono alla reificazione costituisce un atto collettivo, che consente a una comunità professionale di maneggiare concetti, di costruire transazioni attorno a dimensioni caratterizzate da astrazione, diversamente difficili da trattare o comunque più esposte a possibili fraintendimenti.

Nelle esperienze oggetto del presente studio, gli artefatti prodotti per l'apprendimento e la valutazione delle competenze costituiscono una reificazione, scaturita da una negoziazione collettiva dei significati. I diversi attori costruiscono interpretazioni nella messa in pratica di competenze, richieste dalle mutevoli situazioni professionali del loro contesto professionale. Si pensi ad esempio alla seguente competenza, che in una realtà coinvolta nella ricerca è stata definita come “lavoro con il territorio” e quindi declinata attraverso descrittori che ne esplicitano il modo con cui può essere espressa. La nomenclatura di questa competenza e la sua descrizione, riportate in uno strumento per la valutazione e l'apprendimento, costituisce una reificazione, resa possibile da un lavoro di negoziazione dei significati per gli attori coinvolti. Si tratta quindi di una traduzione scritta di quello che secondo loro significa l'espressione “lavoro con il territorio”. Non solo: la reificazione può riguardare sia il prodotto, come ad esempio l'artefatto scritto con la definizione e la descrizione delle competenze, sia il processo che lo ha reso possibile. Questo perché i due aspetti sono tra loro strettamente interconnessi: i significati non vengono reificati solo nella forma che assumono le idee, ma anche nel processo e quindi nel “come” esse arrivano a riflettersi nella materialità degli artefatti. Riprendendo il citato autore, infatti, «se il significato esiste solo nella sua negoziazione, allora, a livello di significato, il processo e il prodotto non sono due realtà distinte» (Wenger, 1998, p. 72).

Queste riflessioni costituiscono un forte ancoraggio per il presente studio, perché il lavoro di ricerca si è focalizzato sia sui processi con i quali le competenze professionali

sono state costruite, apprese e valutate, sia sugli artefatti che ne sono scaturiti e che – a loro volta – hanno contribuito a generare ulteriori significati, da negoziare e reificare attraverso processi partecipativi. Sono proprio questi – i processi partecipativi con cui gli artefatti vengono costruiti e utilizzati – che conferiscono a loro un valore distintivo. Nei contesti oggetto del presente studio, infatti, la reificazione di processi e prodotti, consente non solo di negoziare significati, ma anche di promuovere un attraversamento di confini. Con questa espressione – “attraversamento di confini” – si intende qui la possibilità per le persone con ruoli e posizionamenti diversi, di poter considerare differenti significati che ruotano attorno a una medesima questione. Wenger a questo riguardo scrive di «oggetti di confine» riprendendo Leight Star «che servono a coordinare le prospettive di diversi referenti per il raggiungimento di una determinata finalità» (Wenger, 1998, p. 124). Le competenze costruite, apprese e valutate nei contesti organizzativi oggetto del presente studio, costituiscono prospettive diverse in base alla differenza di ruolo dei soggetti coinvolti, accumulati dalla loro appartenenza alla stessa organizzazione e dal raggiungimento di risultati comuni. Ad esempio, la stessa competenza del “lavoro con il territorio” sopra menzionata, nel caso in esame è stata definita in modo differente in base alla diversità di ruoli, come quelli dell’educatore e dello psicologo. Il processo con cui quella competenza è stata definita in modo identico nella nomenclatura – “lavoro con il territorio” – ma descritta in modo differente attraverso la discussione sui significati in gioco, può favorire un attraversamento tra i confini dello psicologo e quelli dell’educatore, chiamati non solo a interpretarla in modo diverso, ma anche a contaminarsi con le modalità dell’altro ruolo, uscendo da una autoreferenzialità che non consente di affrontare la complessità di cui si è scritto sopra. “Attraversare confini” può essere considerata essa stessa una competenza, cruciale e spesso necessaria, per affrontare la complessità dei teatri organizzativi odierni, nei quali compare sulla scena una molteplicità crescente di attori, caratterizzati da linguaggi e saperi a volte distanti tra di loro, che non è possibile comprendere rimanendo all’interno del proprio perimetro disciplinare e specialistico. Gli oggetti di confine costituiscono a questo riguardo una risorsa preziosa per promuovere trasversalità tra i saperi e comprensione di linguaggi, in quanto sono essi stessi un intreccio di prospettive di significato. Gli artefatti e i processi che hanno consentito la costruzione, l’apprendimento e la valutazione delle competenze nei contesti coinvolti nella ricerca, possono quindi essere considerati non solo generatori di culture – anche organizzative – e reificazione di idee, ma anche promotori di attraversamenti, di transizioni tra mondi professionali distinti accumulati dagli stessi problemi. Si tratta di «considerare una ambito di connessioni che va molto al di là dell’artefatto, sia per riconciliare le diverse prospettive presenti nel nesso, sia per trarre beneficio dalla loro eterogeneità» (Wenger, 1998, p. 127). Adottare questo sguardo significa spostare l’attenzione da una visione verticale della conoscenza,

strutturata in modo gerarchico, a favore di uno sviluppo orizzontale in grado di promuovere nuove forme di conoscenze, competenze e sistemi di attività.

Sia le modalità di lavoro sulle competenze utilizzate nei contesti oggetto del presente studio, sia gli artefatti in essi prodotti e il loro utilizzo, trovano spunti interessanti negli “atelier dell’apprendimento” descritti da Guile e Young (2003), che riprendono questa esperienza da un progetto di sviluppo in Finlandia. Tali “atelier dell’apprendimento” vengono utilizzati come spazi per promuovere un “attraversamento di confini”, mediante un’alta interazione tra partecipanti afferenti a diverse aree disciplinari. Gli autori descrivono una esperienza nella quale si è lavorato sulla relazione tra il *curriculum* di studi scritto e quello effettivamente realizzato, coinvolgendo insegnanti e studenti di un corso di formazione infermieristica. Il lavoro congiunto tra persone appartenenti a questi ruoli distinti, ha consentito loro di valicare i rispettivi confini e di evidenziare le discrepanze tra il *curriculum* scritto e quello effettivamente realizzato, giungendo a un nuovo artefatto esitato dalla riprogettazione del *curriculum* stesso (Ibidem). Questa esperienza richiama quelle di percorsi svolti sulle competenze nei contesti studiati nella presente ricerca dottorale, nei quali gli attori organizzativi con ruoli differenti hanno progettato competenze scritte a partire da una discussione sulla loro messa in pratica.

1.5.3 – I colloqui per la valutazione e l’apprendimento delle competenze

Se i contesti gruppali come gli “atelier dell’apprendimento” descritti da Guile e Young (2003) costituiscono ambienti collettivi per attraversare confini, non di meno lo possono essere i colloqui di valutazione delle competenze, nei quali persone con posizioni organizzative distinte e al tempo stesso vicine, possono fare ingresso nei mondi dell’altro che ciascuno sta incontrando e – insieme con lui, mediante un movimento dialogico – immaginare contesi di vita professionale multiformi, nei quali varcare barriere culturali e organizzative, abitati da soggetti esterni alla dinamica del colloquio. Questa esperienza duale può quindi favorire un lavoro riflessivo, che consente di andare oltre il perimetro non solo dell’incontro stesso, ma anche delle rappresentazioni di ciascuno in riferimento ai significati che vengono attribuiti al proprio lavoro e alla messa in pratica delle competenze, nei luoghi in cui esso si esplica. Si tratta di “varcare” i confini nel senso etimologico del termine – dal latino “allargare le gambe” – per espandere il proprio pensiero e ideare modi differenti per entrare nei mondi che abitano le vite professionali dei soggetti.

È un movimento che riguarda i passi del pensiero e delle emozioni, della mente quindi; da questo può nascere una “danza che crea” riprendendo il titolo intrigante di un’opera di Ceruti (1989). In altri termini, se la mente può essere considerata una estensione delle mani – riprendendo Bruner (1997) – lo può essere anche delle gambe, che in

continuazione muovono passi per intraprendere strade sconosciute, attraversare ponti, superare ostacoli e andare oltre i confini. Come in ogni percorso che comporta il rischio di un valico, reso più sicuro dalla cordata e dall'andare con altri, così il colloquio può facilitare l'andatura, soprattutto nei passaggi più critici, nei quali serve un'apertura nei passi della mente e dell'esperienza, per portare il pensiero verso categorie meno note, nei contesti di lavoro maggiormente complessi, che richiedono approcci nuovi e a volte tentativi inediti. Come accade quando in montagna, nei percorsi su vie ferrate, si tratta di individuare appoggi meno visibili, magari esposti, nei quali il senso di sicurezza vacilla mentre l'apertura degli arti consente l'attraversamento. Fuor di metafora, si pensi alla competenza riguardante lo sguardo verso il futuro di una organizzazione, che in una delle realtà coinvolte nel presente studio è stata denominata «visione strategica». Nei colloqui di valutazione di questa competenza, si è trattato non solo di mettere a confronto la valutazione della stessa tra i responsabili e il loro direttore, ma anche di costruire significati attorno ad essa, di uscire dal perimetro del “qui ed ora” del colloquio, per immaginare situazioni inedite nelle quali essa può essere espressa. Essa rimanda a una sfida ritenuta tanto cruciale per l'organizzazione coinvolta, quanto difficile per i suoi responsabili; richiede di pensare insieme come essa può essere interpretata e messa in campo.

Il colloquio di valutazione delle competenze, sia che avvenga tra un responsabile e il proprio collaboratore, sia che si realizzi tra colleghi di pari ruolo mediante un approccio *peer to peer*, può essere quindi considerato una pratica di confine (Wenger, 1998).

Nel lavoro di gruppo coinvolto nella presenta ricerca, la competenza della «visione strategica» è stata descritta anche in questo modo: il responsabile «costruisce la crescita futura del proprio Settore o della propria Area, a partire da una approfondita conoscenza delle proprie aree di intervento e da un'analisi critica del contesto di riferimento». La descrizione può risultare comprensibile per una persona che vive questa organizzazione, soprattutto se ha partecipato alla sua declinazione scritta, ma che cosa significa quanto indicato nel lavoro di tutti i giorni? Come questo aspetto viene interpretato dal soggetto valutato e in che modo esso è rappresentato dal proprio responsabile? Si è trattato – nell'esperienza studiata – di attraversare i confini dell'uno e dell'altro mediante le parole del colloquio e, insieme, varcare le idee di come essa può essere vista da altri attori organizzativi e, soprattutto, nei diversi contesti di intervento nei quali costruire “la crescita futura” di quella parte di organizzazione che è stata affidata al responsabile.

È evidente che i colloqui tra persone al lavoro e loro responsabili rimanda anche alle dinamiche in gioco, complesse e articolate, che toccano aspetti non solo organizzativi, ma anche relazionali e identitari. Esse mutano in base alla situazione e al contesto in cui i colloqui avvengono; richiedono una attenta lettura dello stesso e uno sviluppo di competenze per la conduzione degli stessi. (Castiello D'Antonio A., 2015; Semi A. 1985). È

in forza di questa consapevolezza che, nei casi studiati, le persone chiamate alla conduzione dei colloqui hanno svolto attività di formazione, finalizzate allo sviluppo di competenze nella conduzione degli stessi.

I.6. Conclusioni

In questo I Capitolo sono stati evidenziati i principali ancoraggi teorici che hanno ispirato i percorsi di costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze oggetto del presente studio e che, al tempo stesso, hanno fatto da cornice al lavoro di ricerca dei percorsi stessi. In particolare vengono messi in evidenza i riferimenti a un approccio socio-costruttivista, alla ricerca-azione e alle dimensioni narrative che la caratterizzano, per poi soffermarsi su artefatti e strumenti considerati come dispositivi di confine.

Questi ultimi hanno evocato dimensioni sia di carattere culturale sia di natura identitaria, argomentati in riferimento a processi di lavoro legati alle competenze. È evidente che i momenti di lavoro sulle stesse, quali ad esempio i colloqui di feedback e i lavori di gruppo per una costruzione situata delle competenze, rimandano anche ad aspetti legati a dinamiche relazionali, non approfonditi in questo studio per motivi di pertinenza con gli oggetti di studio del percorso di ricerca svolto.

Per quanto riguarda l'analisi della letteratura sull'argomento oggetto del presente lavoro dottorale, essa viene descritta nel successivo II Capitolo, mediante una systematic review della quale vengono presentati i risultati.

II CAPITOLO

ANALISI SISTEMATICA DELLA LETTERATURA

II.1. Introduzione

In questo capitolo si intende riportare quanto emerso dal lavoro di analisi della letteratura scientifica sull'argomento oggetto della presente tesi dottorale, ovvero su processi situati e partecipati di co-costruzione e valutazione, di sviluppo e apprendimento delle competenze professionali, all'interno di organizzazioni di lavoro.

Nello specifico, nel secondo paragrafo che segue si prende avvio da un *excursus* sulle principali tipologie di revisione della letteratura scientifica, applicate a un tema riguardante l'ambito della psicologia del lavoro e delle organizzazioni. Viene quindi esplicitata la scelta che è stata adottata, argomentandone le motivazioni e il loro ancoraggio all'oggetto di studio in esame. Il terzo paragrafo descrive gli obiettivi, le diverse fasi del lavoro svolto, nonché le azioni, articolando gli esiti emersi step by step, mentre il quarto paragrafo costituisce una ripresa di quanto emerso dall'analisi della letteratura scientifica, in relazione al progetto di ricerca dottorale.

II.2. Scelte metodologiche nell'analisi della letteratura

Al fine di effettuare un'analisi della letteratura scientifica congruente con gli obiettivi e con gli argomenti della ricerca dottorale, sono state prese in considerazione le principali tipologie di analisi che avrebbero potuto essere adottate: la narrative review, la scoping review (Arksey e O'Malley, 2025) e la systematic review (Tranfield et al., 2003; Durach e coll, 2017).

Nello specifico, la narrative review, costituisce un metodo tradizionale di revisione della letteratura, che non segue un protocollo rigido e standardizzato. La selezione degli articoli è flessibile e soggettiva, persegue lo scopo di fornire una panoramica generale su un tema oggetto di studio e, in particolare, non comporta una documentazione dettagliata riguardante il processo di ricerca. Esiste quindi una maggiore possibilità – rispetto ad altre tipologie di analisi – di incorrere in bias nella selezione degli studi. Questo perché la narrative review, che costituisce un metodo tradizionale, si fonda sulle conoscenze esistenti del ricercatore, che pertanto influenzano l'approccio al lavoro di analisi, in base alla

sua prospettiva di lettura dell'argomento (Hart 1998). La scoping review mira invece a mappare i concetti chiave di un argomento di ricerca e può risultare utile per identificare eventuali lacune nella letteratura. Essa risulta utile nei casi in cui le ricerche su un argomento risultano eterogenee, complesse e difficilmente oggetto di una revisione completa, che può essere effettuata durante fasi successive in un percorso di ricerca. Come riportato nel citato contributo di Arksey e O'Malley (2005), la scoping review presenta i vantaggi di un approccio rapido, utile per esplorare ambiti vasti o emergenti, di promuovere la disseminazione dei risultati, di individuare lacune di ricerca. Essa tuttavia non valuta formalmente la qualità degli studi e presenta limitazioni nella sintesi dei risultati. In sintesi, si tratta di un processo maggiormente strutturato della narrative review ma più flessibile rispetto alla systematic review. Quest'ultima costituisce il metodo più rigoroso e strutturato, in quanto segue un protocollo di analisi predefinito e documentato durante il processo di analisi. Utilizza criteri di inclusione e di esclusione espliciti dei prodotti che sono stati trovati e richiede una ricerca documentata della letteratura scientifica step by step. Per questo essa fornisce una sintesi trasparente e replicabile del percorso svolto nell'analisi della letteratura esistente, riguardante uno specifico argomento, riducendo le precomprensioni e i bias dell'autore durante la ricerca e la selezione degli articoli scientifici.

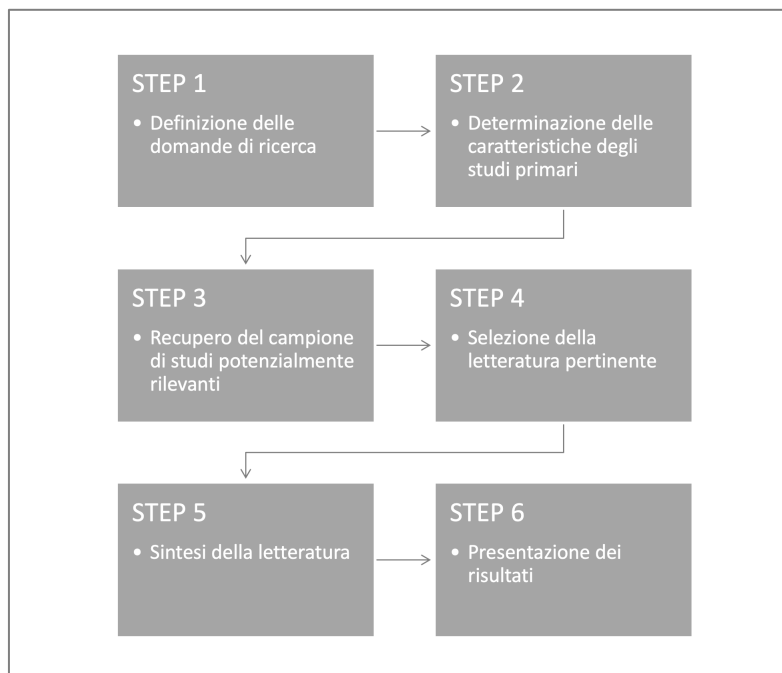
Prendendo in considerazione l'oggetto di studio della ricerca dottorale, si è optato per una systematic review, in quanto il tema delle competenze – della loro costruzione e valutazione, sviluppo e apprendimento – risulta ampiamente studiato nella letteratura scientifica, anche se i processi di co-costruzione delle stesse in modo situato e partecipato possono costituire un'area meno indagata, come in effetti emerso dall'analisi svolta. Si è quindi preso avvio da quanto teorizzato da Tranfield et al. (2003), integrato dal contributo di Durach et al. (2017), nel quale vengono definiti in modo specifico le diverse fasi necessarie per effettuare una systematic review in modo metodologicamente rigoroso. Sebbene il citato contributo di Durach et al. (2017) riguardi il contesto specifico del supply chain management, esso consente una fruibilità per altri ambiti di ricerca. Gli stessi autori nell'Introduzione del contributo ricordano come la medicina sia stata uno dei primi ambiti in cui a livello scientifico sia stata utilizzata la revisione sistematica della letteratura, estendibile ad altri campi di ricerca: «Oggi, le revisioni sistematiche della letteratura (SLR) costituiscono anche un elemento fondamentale per l'avanzamento della conoscenza in altre discipline scientifiche» (Durach et al., 2017; p. 2)⁷. Le fasi di analisi proposte dagli autori vengono quindi adottate nel presente studio, stante l'affinità del campo ricerca inerente processi organizzativi e di management, in considerazione del fatto che la strutturazione in sei fasi del processo di lavoro proposto può conferire rigore e sistematicità.

⁷ Traduzione propria.

II.3. Obiettivi, azioni e fasi di lavoro nell'analisi della letteratura

L'obiettivo della systematic review (Tranfield et al., 2003; Durach et al., 2017), svolta nell'ambito del presente studio, ha perseguito l'obiettivo di analizzare la letteratura scientifica riguardante gli esiti di ricerche relative a esperienze empiriche, nelle quali i processi di identificazione, definizione e valutazione delle competenze professionali legate a specifici contesti organizzativi, sono stati condotti mediante un approccio partecipativo e situato. Sono stati inoltre raccolti studi di tipo concettuale. Si è trattato, in prima istanza, di chiarire i costrutti che hanno sostenuto il lavoro di ricerca sul campo e, a partire da questi, identificare le parole-chiave, i criteri e le fonti ritenute più idonee per la l'analisi della letteratura. Questo è avvenuto mediante un preliminare lavoro di progettazione con i due tutor di riferimento del percorso dottorale, professori dell'Università degli Studi di Bergamo nell'ambito disciplinare della Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni, il cui bagaglio professionale li ha visti impegnati in progetti di ricerca per i quali hanno svolto numerose systematic review. Gli argomenti dei loro studi legati al management, all'apprendimento organizzativo e al change management, hanno riguardano specificatamente anche l'ambito delle competenze, della loro costruzione partecipata e situata, della valutazione e dell'apprendimento delle stesse.

Tavola 2.1 – Steps della Systematic Literature Review⁸



⁸ La Tavola 2.1 costituisce una sintesi della Table 1 a pag. 34 del citato contributo di Durach e collaboratori (2007).

Il percorso di analisi della letteratura scientifica è avvenuto mediante periodiche sessioni di confronto per la messa a punto delle parole-chiave, la verifica della pertinenza degli studi trovati, la selezione degli stessi e i criteri per successive esplorazioni.

Seguendo il percorso proposto da Durach et al. (2007), l'analisi della letteratura è stata articolata nelle fasi di lavoro che seguono.

- 1) Definizione delle domande di ricerca le quali – rispetto al progetto dottorale iniziate – sono state riformulate nel corso del lavoro di ricerca stessa, come dettagliatamente descritto nel III Capitolo a pag. 83.
- 2) Determinazione delle caratteristiche degli studi primari, valutando il loro contributo fornito al quadro teorico della presente ricerca.
- 3) Recupero del campione di studi in letteratura che siano potenzialmente rilevanti ai fini della ricerca, utilizzando parole-chiave, identificate a partire dal quadro teorico di riferimento e dai relativi criteri di inclusione ed esclusione.
- 4) Selezione della letteratura ritenuta pertinente, restringendo il campione di base a uno di sintesi, tale da consentire un confronto tra diversi studi ritenuti pertinenti.
- 5) Sintesi della letteratura strutturata in due sotto-fasi di analisi come segue.
 - a. Codifica degli studi rilevanti sull'oggetto di studio, mediante una mappatura dei contributi scientifici legati al quadro teorico di riferimento.
 - b. Analisi dei contenuti emersi dagli articoli scientifici e confronto tra gli stessi.
- 6) Presentazione dei risultati.

II.3.1 – Definizione delle domande di ricerca: Step 1

L'odierna complessità dei contesti organizzativi e dei processi di lavoro, influenzate da un lato dalle mutevoli configurazioni geopolitiche e socio-culturali e, dall'altro lato, dalle traiettorie professionali degli attori che in essi vivono e lavorano, costituisce un dato di realtà ampiamente riconosciuto dagli studi prodotti negli ultimi decenni nell'ambito della Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni e – più in generale – dalle Scienze Umane. Nel day by day gli attori organizzativi si trovano nella condizione di dover affrontare problemi complessi e in continua trasformazione, che sollecitano la loro identità professionale (Kaneklin, C., Gozzoli, C., 2011), nel governare scenari ed eventi inattesi (Weick, 1999). L'esercizio del proprio ruolo professionale richiede pertanto competenze ancorate a specifici contesti di lavoro, le quali – sebbene possano fare riferimento a definizioni di carattere generale – esigono una definizione portatrice di significati (Weick, 1997) e conoscenze (Argyris, 1999) non universali, che presenti caratteri di unicità e non replicabilità. Le persone sono pertanto sollecitate nel declinare il loro lavoro in base alla

situazione organizzativa che sperimentano e questo rimanda ai processi di costruzione e valutazione delle loro competenze professionali, come descritto nel precedente I Capitolo.

È a partire da queste considerazioni che è scaturito il lavoro di ricerca presentato in questo studio, che hanno portato alle domande che seguono, le stesse che hanno orientato la systematic review.

- Quale è l'impatto, sull'organizzazione e sulle persone, del processo di costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze co-costruito con un approccio socio-costruttivista, in situazioni reali?
- In che modo la valutazione delle competenze – esitata da un processo partecipativo e situato, ha consentito una mobilitazione delle risorse delle persone – quindi dello sviluppo e apprendimento delle competenze – nel contesto in cui sono state espresse?
- Quali sono le condizioni organizzative che consentono una co-costruzione sociale e partecipata delle competenze?
- Quali sono le culture organizzative emergenti delle realtà in cui è stato attuato un processo di co-costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze con un approccio partecipativo e in che modo queste hanno favorito oppure ostacolato tale approccio?

II.3.2 – Determinazione delle caratteristiche degli studi primari: Step 2

Il costrutto relativo alle “competenze” nella lettera scientifica risulta ampiamente studiato e, infatti, alcune ricerche bibliografiche preliminari, effettuate utilizzando questa parola-chiave, hanno restituito centinaia di studi.⁹ Si è quindi trattato di circoscrivere il campo di analisi – insieme ai docenti tutor del percorso dottorale – portando l'attenzione non solo sul costrutto “competenza”, ma anche su altri che riguardano i processi di co-costruzione partecipata e situata delle stesse, nonché della loro valutazione – auto-diretta ed etero-diretta – e del loro apprendimento all'interno dei contesti organizzativi di lavoro.

Sono state in prima istanza ipotizzate le seguenti parole-chiave: “competencies”, “competency”, “skills”, “collaborative approach”, “organization”, “social constructivist approaches”, “participatory approach”, “evaluation situated”, “boundary”, “reflexivity”.

⁹ Si consideri quanto segue a titolo esemplificativo. In SciVerse Scopus è stata effettuata una ricerca esplorativa utilizzando il termine “competencies” e sono stati trovati 54.938 documenti, con i filtri di ricerca che seguono. Subject area: Social Sciences, Psychology, Business, Management and Accounting; Document type: Article; Language: English. È stata effettuata una seconda ricerca in SciVerse Scopus utilizzando il termine “skills”, con gli stessi filtri di ricerca: sono stati trovati 272.636 documenti.

Utilizzando invece Google Scholar, con il termine “competencies” sono stati trovati circa 56.000 documenti, con i filtri di ricerca che seguono. Intervallo temporale: dal 2014 al 2024; Lingua: qualsiasi; Tipologia: articoli scientifici. Anche in Google Scholar è stata effettuata una seconda esplorazione inserendo il termine “skills”, con gli stessi filtri di ricerca: sono stati trovati 820 documenti.

Altre parole chiave come “life skill” sono state escluse dalle caratteristiche degli studi primari, in quanto gli autori hanno riferito le loro ricerche a processi partecipativi di carattere generale, non attinenti con approcci utilizzabili nello specifico ambito delle competenze professionali e organizzative. Ad esempio, questi contributi hanno studiato le dinamiche partecipative nei processi di decision making, nella promozione del benessere organizzativo, nel coinvolgimento di pazienti in programmi terapeutici di tipo sanitario.

Sono state escluse le seguenti parole-chiave attinenti con il tema delle competenze: “training”, “instruction”, “school”, “university”. Questo perché gli autori che le hanno utilizzate hanno prodotto studi connessi ai percorsi scolastici e all’utilizzo del costrutto di competenza nei programmi di istruzione, riguardanti gli studenti e non sempre ancorate all’ambito di studio della presente ricerca, che riguarda le competenze professionali nei contesti organizzativi dei lavoratori.

Le caratteristiche identificate per la systematic review possono essere identificate come segue:

- gli studi sono riportati in articoli pubblicati su riviste scientifiche;
- le aree disciplinari degli articoli riguardano primariamente l’ambito della psicologia del lavoro e delle organizzazioni;
- considerato l’approccio interdisciplinare della Scuola di Dottorato a cui afferisce il percorso di cui tratta la presente ricerca, vengono esaminati anche articoli scientifici di discipline affini, in particolare la Sociologia delle Organizzazioni, la Pedagogia del Lavoro, il Management delle Risorse Umane;
- gli articoli sono scritti e pubblicati in lingua inglese;
- espressioni quali “costruzione partecipata”, “costruzione situata”, “valutazione delle competenze”, “competenze collettive” sono inclusi nelle parole-chiave, nell’*abstract* o nell’Introduzione o nei titoli degli articoli.

II.3.3 – Recupero campione di studi potenzialmente rilevanti: Step 3

Il recupero del campione di studi potenzialmente rilevante è avvenuto mediante la consultazione dei seguenti database: SciVerse Scopus e Web of Science. La scelta di utilizzare differenti database è stata adottata utilizzando un criterio di differenziazione nell’ampiezza delle fonti consultabili: maggiore con SciVerse Scopus – che consente il recupero di prodotti pubblicati non solo su riviste scientifiche – e più restrittiva con Web of Science.

Per il recupero del campione di studi potenzialmente rilevanti, la ricerca è avvenuta mediante diverse sessioni di lavoro, nel corso dell’anno 2024, tra il mese di giugno e il mese di ottobre, nelle quali sono state realizzate alcune indagini esplorative, utilizzando

le parole-chiave indicate nel precedente sotto-paragrafo II.3.2, per poi ancorare la *systematic review* a quelle indicate nelle Tavole 2.2 e 2.3 che seguono a pag. 44.

Sono state incrociate le diverse parole-chiave, mantenendo la centralità della parola “competenze”, con i termini in lingua inglese “competencies” e “competency”. Si è scelto di utilizzare questi due termini in modo congiunto, in base a quanto emerso nello studio già citato di Salman et al. (2020), che hanno condotto una analisi tematica sullo sviluppo del termine competenza dal 1959 al 2020. Gli autori hanno messo in evidenza che i due termini sono utilizzati nella letteratura scientifica in modo intercambiabile. È stato inoltre usato il termine “skills” in quanto lo stesso viene frequentemente utilizzato nei titoli e negli abstracts di articoli scientifici attinenti con l’oggetto di ricerca.

In base alle opzioni consentite dai filtri di ricerca di ciascun data base, le parole-chiave utilizzate sono state le seguenti.

- SciVerse Scopus
 - Social Sciences;
 - Business Management and Accounting;
 - Psychology.

- Web of Science:
 - Management;
 - Education Educational Research;
 - Business,
 - Education Scientific Disciplines;
 - Psychology Applied;
 - Operations Research Management Sciences;
 - Psychology;
 - Psychology Educational.

Si evidenzia l’utilizzo di parole-chiave che riguardano diversi ambiti disciplinari, sia per l’approccio interdisciplinare di cui si è scritto nel precedente paragrafo II.3.2., sia per la particolarità dell’oggetto di studio della presente ricerca, che intende collocare l’analisi delle competenze all’interno di contesti lavoro situati, considerandole pertanto in modo circoscritto, ancorato alla unicità delle organizzazioni nelle quali esse vengono espresse dai loro attori.

Tavola 2.2 – Numero pubblicazioni: consultazione del database in SciVerse Scopus

Periodo temporale =>				Dall'anno 2000 alla data di consultazione nel 2024.			
Aree tematiche indicate nei filtri di ricerca =>				Social Sciences; Business Management and Accounting; Psychology.			
Pr.	Prima parola-chiave	Seconda parola-chiave	Terza parola-chiave	Quarta parola-chiave	Quinta parola-chiave	Sesta parola-chiave	Numero studi potenzialmente rilevanti
A	competencies	competency	skills	collaborative	approach	organization	54
B	competencies	competency	skills	social	constructivist	approaches	18
C	competencies	competency	skills	participatory	approach		78
D	competencies	competency	skills	evaluation	situated		13
E	competence	competency	boundary	constructivist	approach		3
F	competence	skill	boundary	constructivist	approach		3
G	competence	boundary	constructivist	approach			8
H	competencies	competency	skills	reflexivity			34
Totale numero di studi potenzialmente rilevanti							211

Tavola 2.3 – Numero pubblicazioni: consultazione del database in Web of Science

Periodo temporale =>				Dall'anno 2000 alla data di consultazione nel 2024.			
Aree tematiche indicate nei filtri di ricerca =>				Management, Education Educational Research, Business, Education Scientific Disciplines, Psychology Applied, Operations Research Management Sciences, Psychology, Psychology Educational.			
Pr.	Prima parola-chiave	Seconda parola-chiave	Terza parola-chiave	Quarta parola-chiave	Quinta parola-chiave	Sesta parola-chiave	Numero studi potenzialmente rilevanti
A	competencies	competency	skills	collaborative	approach	organization	54
B	competencies	competency	skills	social	constructivist	approaches	29
C	competencies	competency	skills	participatory	approach		53
D	competencies	competency	skills	evaluation	situated		14
E	competence	competency	boundary	constructivist	approach		0
F	competence	skill	boundary	constructivist	approach		0
G	competence	boundary	constructivist	Approach			1
H	competencies	competency	skills	reflexivity			20
Totale numero di studi potenzialmente rilevanti							171

Si è trattato di esplorare non solo ambiti legati alle discipline afferenti alle scienze umane che si occupano di competenze professionali nelle organizzazioni di lavoro – in particolare la psicologia, la sociologia e la pedagogia – ma anche ambiti di studio che si occupano della gestione delle competenze e dei processi produttivi che le sollecitano, quali il business e il management.

Per quanto riguarda la dimensione temporale, la consultazione dei data base ha fatto riferimento agli studi pubblicati dall'anno 2000 al 2024.

II.3.4 – Selezione della letteratura preesistente: Step 4

La selezione degli articoli recuperati dal campione di studi potenzialmente rilevante è iniziata nel mese di ottobre 2024 e terminata nel mese di gennaio 2025, a partire dal corpus di studi riportati nelle Tavole 2.2. e 2.3 del sotto-paragrafo precedente.

Al fine di procedere con rigore metodologico e trasparenza nel processo di lavoro e negli esiti ottenuti nella selezione delle pubblicazioni, è stato utilizzato il modello PRISMA proposto da Page et al. (2021). Esso consente di mettere in evidenza – dal punto di vista quantitativo – i risultati ottenuti in ciascuna fase della selezione della letteratura, come riportato nel diagramma di flusso della Tavola 2.4 a pag. 46.

Il recupero degli studi potenzialmente rilevanti ha portato a una prima selezione di trecentottantadue (n. = 382) pubblicazioni, di cui centosettantuno (n. = 171) per Web of Science e duecentoundici (n. = 211) contributi per SciVerse Scopus. Tra questi sono stati rimossi i diciannove prodotti che risultavano duplicati (n. = 19).

Si è quindi proceduto con il lavoro di analisi degli articoli potenzialmente rilevanti, mediante la lettura dei titoli e degli abstract, al fine di identificare i sessantadue contributi pertinenti con gli oggetti di studio del presente lavoro (n. = 62). Successivamente, questi articoli sono stati analizzati in modo approfondito con una lettura accurata degli stessi, mediante la quale sono state escluse altre venti (n. = 20) pubblicazioni che non presentavano i criteri di inclusione.

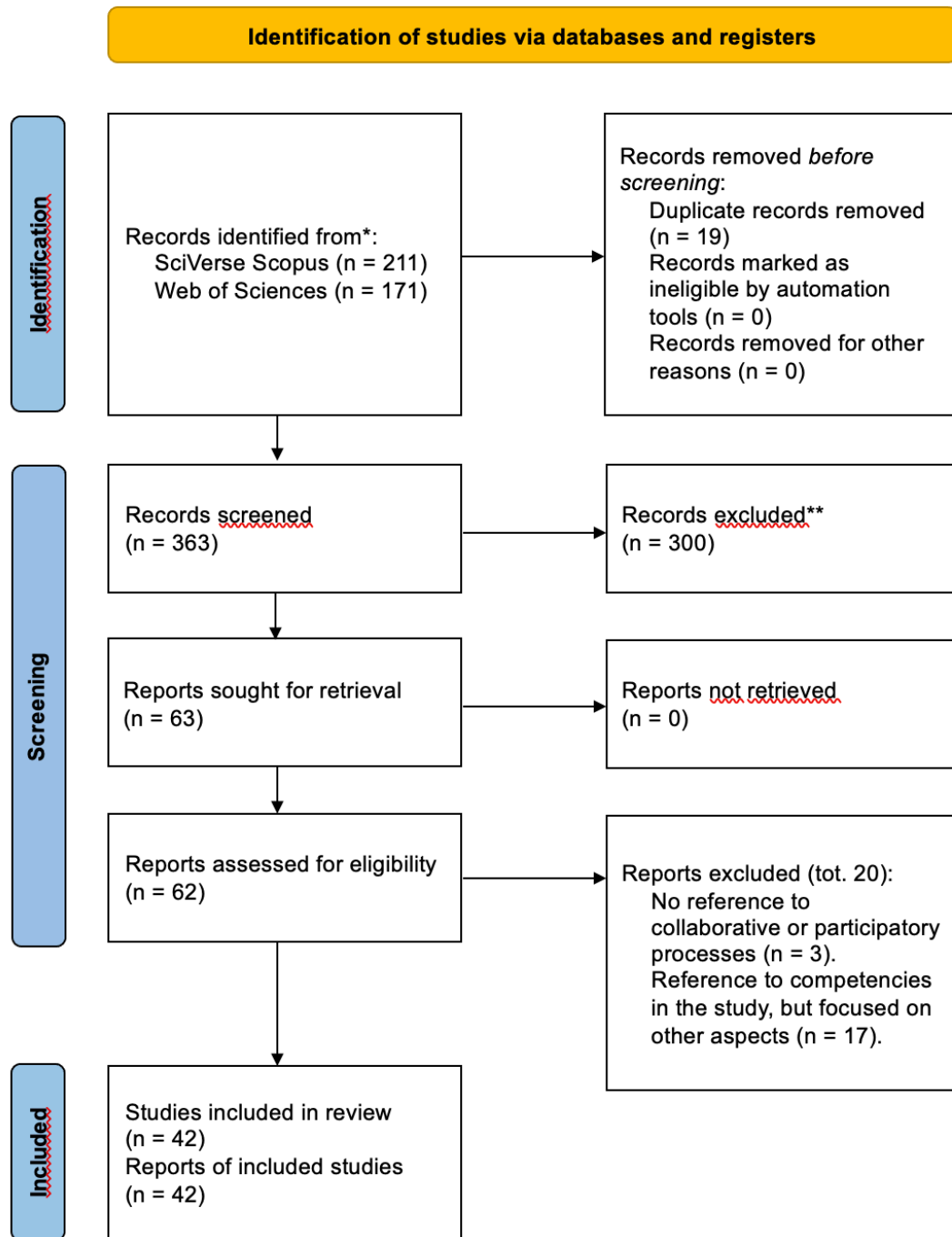
L'esclusione di questi articoli scientifici non ritenuti idonei ai fini del presente studio, è avvenuta per le seguenti principali ragioni.

- a) La ricerca sulle competenze non implicava alcun riferimento a processi collaborativi e partecipativi.
- b) Le pubblicazioni facevano riferimento in modo marginale alle competenze, all'interno di ricerche centrate principalmente su altri aspetti come ad esempio la valutazione della performance.

Al termine del processo di lavoro qui descritto sono stati identificati quarantadue articoli (n. = 42) considerati pertinenti con i criteri di inclusione per la revisione sistematica

della letteratura. Nella Tavola 2.4 che segue viene riportato un diagramma di flusso con gli esiti del lavoro svolto come proposta da Page et al. (2021).

Tavola 2.4 – Diagramma di flusso della revisione sistematica della letteratura



II.3.5 – Sintesi della letteratura mediante codifica: Step 5

Il citato studio di Tranfield et al. (2003) consiglia l'utilizzo di una struttura di codifica degli studi selezionati, mediante la quale evidenziare i diversi elementi quali:

- gli autori dell'articolo;
- il titolo;
- l'anno di pubblicazione;
- il tipo di documento, ad esempio articolo scientifico o altro;
- la fonte ovvero il titolo della rivista in cui il contributo è stato pubblicato;
- la popolazione coinvolta, ad esempio – come riportato nella citata Tavola 2.5 – professionisti della qualità, responsabili delle risorse umane, studenti di medicina;
- il tipo di dati, se qualitativi, quantitativi o misti;
- gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati, come ad esempio interviste semi-strutturate, focus group, osservazione partecipante;

La codifica della revisione sistematica della letteratura effettuata viene riportata nella Tavola 2.5. sviluppata nelle pagine che seguono, da pag. 48 a pag. 54, organizzando i contributi (uno per ciascuna riga) in modo progressivo, ordinati per anno di pubblicazione, dal più datato a quello più recente.

Tavola 2.5 – Codifica degli studi selezionati nel processo di revisione

	Autori	Titolo	Anno	Fonte	Paese	Popolazione	Documento	Tipo di ricerca	Tipologia di dati	Raccolta dei dati
1	Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J. G. van Merriënboer, Theo J. Bastiaens	The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence	2002	Human Resource Development Review	Olanda	Formatori e responsabili delle risorse umane	Articolo	Concettuale	Qualitativi	Analisi teorica e comparativa
2	Kenneth Fung, Lisa Andermann, Ari Zaretsky, Hung-Tat Lo	An Integrative Approach to Cultural Competence in the Psychiatric Curriculum	2008	Academic Psychiatry	Canada	Psychiatry residents	Articolo	Concettuale	Qualitativi	Analisi documentale, revisione della letteratura
3	Ana Veiga Simão, Maria Assunção Flores	Student-Centred Methods in Higher Education: Implications for Student Learning and Professional Development	2010	The International Journal of Learning	Portugal	Studenti universitari	Articolo	Empirico	Qualitativi	Portfoli, saggi riflessivi, interviste
4	Zahed Siddique, Jitesh Panchal, Dirk Schaefer, Sammy Haroon, Janet K. Allen, Farrokh Mistree	Competencies for Innovating in the 21st Century	2012	ASME International Design Engineering Technical Conferences	USA	Ingegneri e studenti di ingegneria	Articolo	Concettuale	Qualitativi	Revisione della letteratura, framework di competenze
5	Herbert C. Biggs, Sarah E. Biggs	Interlocked projects in safety competency and safety effectiveness indicators in the construction sector	2013	Safety Science	Australia	Lavoratori del settore delle costruzioni	Articolo	Empirico	Misti: qualitativi e quantitativi	Interviste, focus group, analisi di documenti

[Continua dalla pagina precedente – Tavola 2.5]

6	Robin Urquhart, Evelyn Cornelissen, Shalini Lal, Heather Colquhoun, Gail Klein, Sarah Richmond, Holly O. Witteman	A Community of Practice for Knowledge Translation Trainees: An Innovative Approach for Learning and Collaboration	2013	Journal of Continuing Education in the Health Professions	Canada	Tirocinanti e ricercatori nel campo della conoscenza	Articolo	Concettuale	Qualitativi	Forum collaborativi, analisi di documenti, interviste
7	Keith W. Weeks, B. Meriel Hutton, Diana Coben, John M. Clochesy, David Pontin	Safety in numbers 3: Authenticity, Building knowledge e skills and Competency development e assessment: The ABC of safe medication dosage calculation problem-solving pedagogy	2013	Nurse Education in Practice	Regno Unito Nuova Zelanda USA	Studenti di corsi per infermieri	Articolo	Empirico	Qualitativi	Osservazione partecipante, interviste
8	Susan E. Reid, Ulrike de Brentani, Elko J. Kleinschmidt	Divergent thinking and market visioning competence: An early front-end radical innovation success typology	2014	Industrial Marketing Management	Canada	Dirigenti e impiegati	Articolo	Empirico	Quantitativi	Analisi statistica su survey
9	Timothy V. Dubé, Robert J. Schinke, Roger Strasser, Nancy Lightfoot	Interviewing in situ: employing the guided walk as a dynamic form of qualitative inquiry	2014	Medical Education	Canada	Studenti di medicina in tirocinio	Articolo	Empirico	Qualitativi	Interviste con metodo della camminata guidata
10	Vanja Orlans	Developing the researching professional: The case of a professional doctorate for psychological therapists	2014	Higher Education, Skills and Work-based Learning	Regno Unito	Psicologi e psicoterapeuti	Articolo	Empirico	Qualitativi	Analisi di documenti e caso di studio
11	Petra H. M. Cremers, Arjen E. J. Wals, Renate Wesselink, Martin Mulder	Design principles for hybrid learning configurations at the interface between school and workplace	2016	Learning Environments Research	Olanda	Studenti e professionisti	Articolo	Empirico	Qualitativi	Osservazioni etnografiche, focus group

[Continua dalla pagina precedente – Tavola 2.5]

12	Venkatapathy Subramanian, Antonia Bertolino	Learning Path Specification for Workplace Learning based on Business Process Management	2016	Proceedings of the 8th International Conference on Computer Supported Education	Italia	Lavoratori della conoscenza in ambito business	Articolo	Concettuale	Qualitativi	Analisi concettuale, sviluppo software
13	Justin T. Clapp, Emily K.B. Gordon, Dimitry J. Baranov, Beulah Trey, Felice Y. Tilin, Lee A. Fleisher	Encouraging Reflexivity in a Residency Leadership Development Program: Expanding Outside the Competency Approach	2017	Academic Medicine	USA	Docenti e medici in formazione	Articolo	Empirico	Qualitativi	Osservazione qualitativa, focus group, questionari
14	Martina Elizabeth Murphy, Maja-Marija Nahod	Stakeholder competency in evaluating the environmental impacts of infrastructure projects using BIM	2017	Engineering, Construction and Architectural Management	Regno Unito Croazia	Stakeholder di progetti infrastrutturali	Articolo	Empirico	Misti: qualitativi e quantitativi	Questionari, interviste, osservazione
15	Gabriele Kaiser, Sigrid Blömeke, Johannes König, Andreas Busse, Martina Döhrmann, Jessica Hoth	Professional competencies of (prospective) mathematics teachers—cognitive versus situated approaches	2017	Educational Studies in Mathematics	Germania Norvegia	Prospective and practicing mathematics teachers	Articolo	Empirico	Misti: qualitativi e quantitativi	Test standardizzati, analisi di video-vignette
16	Partha Priya Datta	Developing competencies to lead innovation in Indian manufacturing: an education model	2018	International Journal of Innovation Science	India	Dirigenti e studenti di programmi di leadership nell'industria	Articolo	Empirico	Misti: qualitativi e quantitativi	Interviste, focus group, analisi di documenti
17	Fernando Nascimento Zatta, Elmo Tambosi Filho, Fernando Celso de Campos, Rodrigo Randow Freitas	Operational competencies and relational resources: a multiple case study	2019	RAUSP Management Journal	Brasile	Aziende di produzione di beni	Articolo	Empirico	Qualitativi	Interviste semi-strutturate, analisi documentale

[Continua dalla pagina precedente – Tavola 2.5]

18	Hamdy A. Abdela- ziz, Aisha Al-Ali	Promoting Personalized Learning Skills: The Impact of Collaborative Learning	2020	International Journal of Learning, Teaching and Educational Research	Emirati Arabi Uniti	Impiegati Direzione Generale Affari Esteri di Dubai	Articolo	Empirico	Misti: qualitativi e quantitativi	Questionari, test pre e post, analisi di portfolio
19	Edgar Cardenas, Sandra L. Rodegher	Art-Science Collaborative Competencies: A Mixed-Methods Pilot Study for Improving Problem Solving for Sustainability Challenges	2020	Sustainability	USA	Scienziati e artisti coinvolti in progetti di sostenibilità	Articolo	Empirico	Misti: qualitativi e quantitativi	Osservazione etnografica, survey, focus group
20	Kerry Wilbur, Erik W. Driessen, Fedde Scheele, Pim W. Teunissen	Workplace-Based Assessment in Cross-Border Health Professional Education	2020	Teaching and Learning in Medicine	Canada Olanda Qatar	Supervisori clinici e studenti di farmacia	Articolo	Empirico	Misti: qualitativi e quantitativi	Interviste semi-strutturate, Delphi method
21	Shelley L. Craig, Lauren B. McInroy, Andrew D. Eaton	Describing a Clinical Group Coding Method for Identifying Competencies in an Allied Health Single Session	2020	Journal of Multi-disciplinary Healthcare	Canada USA	Operatori sanitari e studenti di lavoro sociale	Articolo	Empirico	Qualitativi	Codifica di video di simulazione, focus group
22	Andre Perusso, Thomas Baaken	Assessing the authenticity of cases, internships and problem-based learning as managerial learning experiences: Concepts, methods and lessons for practice	2020	The International Journal of Management Education	Germania	Studenti di business management	Articolo	Concettuale	Qualitativi	Revisione della letteratura, analisi comparativa
23	Helen Lee Curtis, Lucas Catalani Gabriel, Marlyne Sahakian, Sandro Cattacin	Practice-Based Program Evaluation in Higher Education for Sustainability: A Student Participatory Approach	2021	Sustainability	Svizzera	Studenti universitari e docenti	Articolo	Empirico	Misti: qualitativi e quantitativi	Questionari, interviste, analisi documentale
24	K. Sumitha, P.N. Kannan, Alaa Garad	Competencies of quality professionals in the era of industry 4.0: a case study of electronics manufacturer from Malaysia	2021	International Journal of Quality e Reliability Management	Malesia	Professionisti della qualità nell'industria elettronica	Articolo	Empirico	Misti: qualitativi e quantitativi	Survey, interviste, analisi documentale

[Continua dalla pagina precedente – Tavola 2.5]

25	Jing Liu	Exploring the dynamic self-assessment process of students across different competency groups	2022	Studies in Educational Evaluation	China	Studenti universitari	Articolo	Empirico	Misti: qualitativi e quantitativi	Questionari, interviste, analisi di report
26	Taylor Paige Winfield	Vulnerable Research: Competencies for Trauma and Justice-Informed Ethnography	2022	Journal of Contemporary Ethnography	USA	Etnografi che lavorano con popolazioni vulnerabili	Articolo	Empirico	Qualitativi	Osservazione partecipante, riflessione etnografica
27	Maria Luca, John Nuttall, Jessie Emilion, Traci Postings	Systematic review and grounded theory as a mixed method to develop a framework for counselling skills competencies	2022	Counselling and Psychotherapy Research	Regno Unito	Professionisti e volontari in ambito di counselling	Articolo	Concettuale	Misti: qualitativi e quantitativi	Revisione della letteratura, grounded theory, interviste esperti
28	France Desjardins, Éric Jean, Christophe Bredillet	Opening the black box of project team members' competencies improvement in a public sector organization for a successful transition to the project society	2022	Project Leadership and Society	Canada	Membri di team di progetto nel settore pubblico	Articolo	Empirico	Qualitativi	Interviste di gruppo, analisi documentale, osservazione
29	Sayra Cristancho, Emily Field, Taryn Taylor	Adapting despite 'walls coming down': Healthcare providers' experiences of COVID-19 as an implosive adaptation	2022	Perspectives on Medical Education	Canada	Healthcare providers working during COVID-19	Articolo	Empirico	Qualitativi	Interviste semi-strutturate, analisi teorica iterativa
30	Svitlana Kutsepal, Natalia Semeniuk, Nataliya Lupak, Mariya Boyko, Ihor Butsyk	Student's innovative competence as a priority direction of educational management	2022	Revista Tempos e Espaços em Educação	Ucraina	Studenti universitari di pedagogia	Articolo	Empirico	Misti: qualitativi e quantitativi	Questionari, survey, test statistici

[Continua dalla pagina precedente – Tavola 2.5]

31	Vijayakumari Seevaratnam, Deanne Gannaway, Jason Lodge	Design thinking-learning and life-long learning for employability in the 21st century	2023	Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability	Australia	Studenti universitari e neo-laureati	Articolo	Concettuale con studio empirico	Misti: qualitativi e quantitativi	Analisi documentale, interviste, osservazioni
32	Bettina Callary, Brian T Gearity, Kimberley Eagles, Christoph Szedlak	Defining psychosocial strength and conditioning coaching competencies: A participatory action research approach	2023	International Journal of Sports Science e Coaching	Canada Regno Unito	Coach in ambito sportivo	Articolo	Empirico	Qualitativi	Focus group, interviste, analisi testuale
33	Giulia Maria Cavaletto, Anna Miglietta	Cooperative and competitive learning as transformative factors of educational processes for extracurricular skill enhancement	2024	Frontiers in Education	Italia	Studenti delle scuole italiane	Articolo	Empirico	Qualitativi	Interviste, focus group, osservazioni etnografiche
34	Liisi Mägi, Ere Uibu, Asgjerd Litleré Moi, Michael Mortensen, Kristin Naustdal, Kaja Põlluste, Margus Lember, Mari Kangasniemi	Collaborative learning linking nursing practice and education – Interview study with master's students and teachers	2024	Nurse Education Today	Estonia Norvegia Finlandia	Studenti e insegnanti di master per infermieri	Articolo	Empirico	Qualitativi	Interviste semi-strutturate in focus group
35	Mohammad Awad AIAfnan, Samira Dishari	ESD goals and soft skills competencies through constructivist approaches to teaching: an integrative review	2024	Journal of Education and Learning (EduLearn)	Kuwait	Studenti universitari e docenti	Articolo	Concettuale	Qualitativi	Revisione della letteratura
36	Ha Van Le, Long Quoc Nguyen	Promoting L2 learners' critical thinking skills: the role of social constructivism in reading class	2024	Frontiers in Education	Vietnam	Studenti universitari di lingua inglese	Articolo	Quasi-sperimentale	Misti: qualitativi e quantitativi	Questionari, interviste semi-strutturate

[Continua dalla pagina precedente – Tavola 2.5]

37	Marta Terrón-Pérez, Cecilia Marcarell, Silvia Corchón	Development of a competency-based assessment template for oncology nursing: A participatory action research study	2024	Nurse Education in Practice	Spagna	Studentesse infermiere in oncologica	Articolo	Empirico	Qualitativi	Focus group, valutazione partecipativa, analisi qualitativa
38	Carolyn Downs, Farooq Mughal, Uzair Shah, Mike Ryder	Are undergraduate internships worth the effort? Time to reconceptualize work-based learning for building protean meta-competencies	2024	Studies in Higher Education	Regno Unito	Studenti universitari in stage	Articolo	Empirico	Qualitativi	Diari riflessivi degli studenti
39	Eliot Quinz Farai Ruwanika, Liesel Massyn	A leadership competence framework for sustainable development in the manufacturing industry in a developing country context: the bicycle metaphor	2024	Cogent Business e Management	Zimbabwe	CEO ed executive nel settore manifattura	Articolo	Empirico, qualitativo	Qualitativi	Interviste semi-strutturate, validazione esperti
40	Martin Beaulieu, Claudia Rebolledo, Raphael Lissillour	Collaborative research competencies in supply chain management: the role of boundary spanning and reflexivity	2024	International Journal of Logistics Management	Canada Francia	Ricercatori e professionisti della supply chain	Articolo	Empirico	Qualitativi	Osservazione partecipante, studi di caso
41	Gerald Joseph Kintu	Theorizing knowledge worker productivity: utilizing a multi-theoretical approach	2024	Journal of Work-Applied Management	Uganda	Lavoratori della conoscenza nel settore ICT	Articolo	Empirico	Qualitativi	Interviste narrative, storytelling
42	Monique Potts, Bem Le Hunte	Reframing resilience as a systemic issue: Meta-competencies that transform individuals and learning ecologies	2024	Systems Research and Behavioral Science	Australia	Studenti di scuola secondaria e educatori	Articolo	Empirico	Qualitativi	Interviste, focus group, osservazione partecipante

II.3.6 – Presentazione dei risultati: Step 6

II.3.6.a) Analisi descrittiva: Step 6.a

Ricordando che nei filtri di ricerca è stato indicato un asse temporale dall'anno 2000 a quello in cui è stata svolta la revisione sistematica della letteratura, ovvero il 2024, si può osservare come vi siano tre articoli scientifici pubblicati tra il 2000 e il 2010, sette contributi nel quinquennio 2011-2015, dodici articoli in quello successivo (2016-2020) e, infine, ventuno pubblicazioni negli ultimi quattro anni, tra il 2021 e il 2024. Sembra quindi che vi sia un accresciuto interesse della ricerca scientifica, nell'ultimo periodo, in relazione alla costruzione e alla valutazione, allo sviluppo e all'apprendimento delle competenze all'interno di processi partecipativi e situati. A parte alcuni studi di carattere concettuale, legati soprattutto a una analisi della letteratura sull'argomento, la maggior parte di essi sono di tipo empirico e, dal punto di vista della metodologia, si caratterizzano come qualitativi o misti. Le aree geografiche nelle quali sono stati condotti gli studi interessano diversi Paesi e Continenti, mentre la popolazione può riguardare studenti che frequentano percorsi di studio istituzionali (spesso in ambito sanitario, come medici e infermieri), professionisti che appartengono ad alcune categorie (ad esempio professionisti della qualità o della conoscenza), lavoratori di specifiche organizzazioni che vengono studiate.

II.3.6.b) Analisi dei contenuti: Step 6.b

Gli articoli scientifici inclusi nella revisione sistematica della letteratura, come riportato nella Tavola 2.4. a pag. 44, affrontano diversi aspetti sul tema delle competenze. Tuttavia, non è stato possibile individuare prodotti nei quali vengono condotti studi sulle competenze assimilabili *in toto* a quello presentato in questo lavoro di ricerca dottorale. Piuttosto, ciascun articolo incluso nella revisione sistematica della letteratura presenta aspetti di parziale interesse o vicinanza con la ricerca descritta nel presente contributo. Come riportato nei capitoli che seguono, vengono qui studiati in particolare i processi di identificazione, costruzione, sviluppo e valutazione delle competenze in modo situato, quindi legati a contesti locali, mediante una partecipazione attiva e collaborativa tra i soggetti interessati all'espressione delle stesse. Gli studi selezionati possono essere suddivisi in diverse categorie tematiche come segue.

- Approccio costruttivista allo studio delle competenze e del loro apprendimento.
- Competenze professionali in specifici contesti organizzativi.

- Sviluppo e valutazione delle competenze nell'ambito della formazione e dell'istruzione.
- Valutazione e auto-valutazione nell'apprendimento di competenze.
- Apprendimento collaborativo e boundary spanning.
- Definizione e framework di competenze con obiettivi di generalizzazione.

Nel paragrafo II.4 che segue viene presentato in modo dettagliato quanto emerso nei diversi articoli scientifici che sono stati inclusi nella revisione sistematica della letteratura, per ciascuna delle sette categorie di contenuto in cui sono stati suddivisi.

II.4. Le competenze nella revisione sistematica della letteratura

II.4.A – Approccio costruttivista allo studio delle competenze

Ai fini della presente ricerca dottorale, gli articoli scientifici inclusi nella revisione sistematica della letteratura, comprendono due contributi sull'approccio teorico allo studio delle stesse, coerenti con quello adottato di matrice socio-costruttivista.

Il primo studio di Stoof et al. (2002), sebbene datato presenta molti aspetti che lo rendono di attuale interesse. Il titolo dell'articolo è esplicativo: «The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence». Questo studio propone un approccio costruttivista chiamato “Boundary Approach of Competence”, che aiuta a comprendere e definire il concetto di competenza in modo contestualizzato. Gli autori sostengono che non esista una definizione assoluta e unica di competenza, ma che la sua validità dipenda da tre variabili fondamentali: le persone coinvolte, l'obiettivo della definizione, il contesto in cui viene utilizzata. «Il criterio per la definizione di una competenza – scrivono gli autori – non è se la definizione sia vera, ma fino a che punto la definizione costruita si sia dimostrata adeguata nel contesto in cui viene utilizzata»¹⁰ (Stoof et coll., 2002, pag. 437).

L'approccio costruttivista proposto aiuta quindi le organizzazioni e le istituzioni educative, a costruire definizioni di competenza maggiormente congruenti con i loro specifici bisogni. Al tempo stesso la definizione della competenza deve essere usabile dalle persone e di supporto per la loro azione e, a questo riguardo, «un approccio costruttivista non mira a descrivere un concetto estremamente difficile da afferrare, ma piuttosto riorienta l'attenzione delle persone coinvolte sulla propria situazione e sui propri bisogni, al fine di

¹⁰ Traduzione propria.

costruire una definizione di competenza adeguata» (Ibidem, pag. 348)¹¹. Dal punto di vista metodologico, lo studio utilizza un'analisi concettuale e documentale, combinando:

- la revisione della letteratura sulle diverse definizioni di competenza adottate nei contesti aziendali ed educativi;
- un'analisi comparativa delle definizioni di competenza in vari settori;
- la proposta del Boundary Approach, un modello concettuale per la definizione delle competenze.

L'analisi ha evidenziato che il termine competenza viene usato in modi diversi a seconda del contesto:

- in ambito aziendale, in cui viene utilizzato per definire gli standard di performance dei dipendenti;
- in ambito didattico-formativo, dove viene impiegato per progettare curricula basati sulle competenze;
- nella gestione delle risorse umane, che ne prevede l'utilizzo per la valutazione delle performance e per lo sviluppo professionale.

Questa varietà di significati secondo gli autori genera confusione e rende difficile l'adozione di un'unica definizione operativa. Di contro, il *Boundary Approach* suggerisce che la definizione di competenza dovrebbe essere costruita in modo contestualizzato, tenendo conto dei tre elementi seguenti, ciascuno dei quali può essere chiarito da alcune domande.

- Le persone coinvolte. Chi partecipa alla definizione della competenza? Quali sono le loro esigenze?
- L'obiettivo. Per quale scopo viene definita la competenza? È per la formazione, la selezione del personale o lo sviluppo professionale?
- Il contesto. In quale settore o organizzazione viene applicata la competenza?

A partire da questi tre elementi, gli autori propongono le cinque dimensioni che seguono per analizzare il concetto di competenza, anche in tal caso a partire da alcune domande.

- Personale *versus* Caratteristiche del compito. La competenza riguarda l'individuo o il lavoro che svolge?
- Individuale *versus* Distribuita. La competenza viene considerata una abilità individuale o dipende da un gruppo di lavoro o da strumenti tecnologici?
- Generale *versus* Specifica. La competenza è applicabile a molteplici situazioni o è legata a un ruolo preciso?

¹¹ Traduzione propria

- Livello di competenza *versus* Competenza come *on/off*. Esistono livelli progressivi di competenza o è un concetto binario (competente/non competente)?
- Appresa *versus* Innata. La competenza può essere insegnata o è una caratteristica innata?

Infine, per promuovere una chiarezza concettuale, gli autori distinguono la competenza da altri concetti simili come quelli che seguono.

- Performance: la competenza è una condizione necessaria ma non sufficiente per una buona performance.
- Qualificazione: un titolo accademico o una certificazione non garantiscono la competenza reale che viene espressa nell'azione.
- Capacità e abilità: sono elementi della competenza, ma non la definiscono completamente.
- Expertise: è un livello avanzato di competenza che implica esperienza e conoscenza approfondita; non coincide con la competenza.

L'adozione del Boundary Approach consente, secondo gli autori, una maggiore chiarezza nella gestione delle competenze (le aziende possono definire competenze più specifiche per i ruoli aziendali), la progettazione di curricula basati sulle competenze (le istituzioni educative possono allineare meglio la formazione alle esigenze del mercato del lavoro), una migliore valutazione delle performance (grazie a definizioni più precise, le aziende possono migliorare i processi di selezione e sviluppo dei percorsi professionali). Dal punto di vista applicativo, questo comporta l'adozione di definizioni flessibili di competenza, basate sul contesto specifico in cui si prevede che vengano espresse, lo sviluppo di strumenti pratici per analizzarle e definirle, utilizzabili nei differenti contesti – sia lavorativi che scolastici – e, infine, una maggiore attenzione alla costruzione partecipativa delle stesse, coinvolgendo diversi stakeholder nel processo di definizione delle stesse. «Una definizione di competenza costruita – concludono gli autori – potrebbe esigere che debba essere modificata quando cambia la situazione, ovvero quando variano le variabili relative alle persone, agli obiettivi o al contesto»¹². (Ibidem, pag. 362).

Se lo studio sopra descritto riveste un significato di particolare interesse ai fini della presente ricerca dottorale, quello di AlAfnan e Dishari (2024) offre uno sguardo recente – altrettanto stimolante – sull'analisi della letteratura, in relazione a un approccio costruttivista nell'apprendimento. Questo studio non analizza processi di costruzione situata delle competenze, ma di apprendimento delle stesse mediante un approccio costruttivista, con le relative implicazioni nelle metodologie formative. L'obiettivo dell'articolo è dimostrare che il passaggio da un modello didattico-formativo oggettivista a un approccio

¹² Traduzione propria.

costruttivista consente di sviluppare una maggiore autonomia negli studenti, migliorando la loro capacità di apprendere in modo critico, creativo e collaborativo. La revisione analizza diverse prospettive costruttiviste: cognitiva, sociale, radicale e critica, evidenziando il loro impatto sull'acquisizione delle competenze chiave per il XXI secolo. Lo studio adotta una revisione integrativa della letteratura, basandosi su fonti accademiche recenti per esplorare l'efficacia degli approcci costruttivisti nella formazione, per lo sviluppo sostenibile e l'apprendimento delle competenze trasversali.

In base a quanto emerso da questo studio, gli autori identificano quattro pilastri fondamentali sui quali si fonda l'approccio costruttivista, con i relativi autori di riferimento principali.

- Costruttivismo Cognitivo (Piaget): valorizza il ruolo dell'interazione con l'ambiente nell'apprendimento.
- Costruttivismo Sociale (Vygotskij): enfatizza l'importanza della collaborazione e delle relazioni sociali nello sviluppo delle competenze.
- Costruttivismo Radicale (Von Glasersfeld): pone l'accento sulla costruzione soggettiva della conoscenza.
- Costruttivismo Critico (Freire, Fraser): promuove il pensiero critico e la consapevolezza sociale come strumenti per il cambiamento.

Per ciascuno di questi pilastri, che definiscono altrettante cornici epistemologiche, possono essere identificate azioni specifiche che vengono implementate nei percorsi di apprendimento.

a) Metodi e tecniche di insegnamento basate sul costruttivismo cognitivo.

- Problem-Based Learning (PBL): gli studenti risolvono problemi complessi attraverso il ragionamento critico e la ricerca autonoma.
- Laboratori esperienziali: l'apprendimento avviene mediante esperimenti pratici, promuovendo la scoperta autonoma da parte degli studenti.
- Uso di tecnologie educative: si tratta di piattaforme interattive per l'auto-apprendimento e il feedback immediato.

b) Strategie basate sul costruttivismo sociale.

- Collaborative Learning: prevede lavori di gruppo per favorire il confronto e la condivisione delle conoscenze.
- Peer Tutoring ovvero tutoraggio tra pari per stimolare la riflessione e il supporto reciproco.
- Simulazioni e role-playing: prevedono scenari realistici per sviluppare competenze decisionali e comunicative.

c) Modalità formative legate al costruttivismo radicale.

- Progettazione di *curricula* flessibili, mediante la personalizzazione dei percorsi di apprendimento.
- Valutazioni formative che prevedono l'eliminazione dei test standardizzati a favore di valutazioni basate su progetti personalizzati.
- Autonomia decisionale degli studenti, attraverso una partecipazione attiva nella pianificazione delle attività didattiche.

d) Applicazione del costruttivismo critico.

- Dibattiti e discussioni aperte che promuovono lo sviluppo del pensiero critico su questioni etiche e sociali.
- Approcci interdisciplinari, sostenuti dal collegamento tra discipline diverse per una visione olistica del sapere.
- Progetti di cittadinanza attiva, mediante il coinvolgimento in iniziative di sostenibilità e inclusione sociale.

L'implementazione degli approcci costruttivisti ha portato a risultati significativi. In particolare esso consente un incremento del pensiero critico e creativo, grazie al quale gli studenti sono più capaci di analizzare e risolvere problemi complessi. Emerge inoltre un miglioramento delle competenze comunicative: gli studenti sono più in grado di esprimere idee e argomentazioni in modo efficace. Si registra inoltre uno sviluppo della capacità di auto-regolazione e pianificazione del proprio percorso formativo, con una maggiore autonomia nell'apprendimento.

Nell'ambito delle professioni sanitarie, risulta interessante richiamare lo studio di Craig et al. (2020), nel quale viene utilizzato un metodo di codifica clinica di gruppo per identificare le competenze chiave necessarie nelle interazioni con i pazienti, in cui il personale sanitario può utilizzare una singola sessione. Infatti, in ambienti ad alta intensità, come i reparti di emergenza e i servizi sanitari ambulatoriali, i professionisti possono avere solo una singola sessione per interagire con i pazienti. Massimizzare l'efficacia di questi incontri richiede competenze avanzate, che vadano oltre la diagnosi e il trattamento biomedico, integrando approcci olistici e pratiche basate sull'evidenza.

Lo studio ha utilizzato un approccio di ricerca basato sulla pratica, per identificare le competenze cliniche attraverso l'analisi di trentadue video di simulazioni di incontri a sessione unica tra operatori sanitari e pazienti. Il metodo impiegato per definire le competenze comprende: una codifica sistematica di gruppo delle registrazioni delle simulazioni, coinvolgendo tre clinici esperti e due ricercatori; l'applicazione della Grounded Theory costruttivista, con cicli di analisi iterativa dei video per identificare e discutere le competenze chiave che vengono costruite dall'analisi dei materiali; lo sviluppo di un framework di competenze cliniche, basato sulle fasi della sessione singola (inizio,

interazione, chiusura), che riflette le pratiche ottimali identificate. Gli autori concludono che questa metodologia consente una valutazione collaborativa e interattiva, permettendo ai professionisti di sintetizzare esperienze e conoscenze per generare una comprensione condivisa delle pratiche di lavoro maggiormente promettenti.

Sempre in ambito sanitario, in uno studio di circa dieci anni fa, a cura di Dubè et coll. (2014), è stato realizzato un guided walk, condotto circa tre mesi dopo l'inizio del tirocinio di dodici studenti di medicina, consentendo agli stessi di riflettere sulle loro esperienze nel contesto in cui si svolgevano. L'autore principale ha viaggiato per 6.224 chilometri attraverso otto comunità residenziali, raccogliendo dati attraverso osservazioni dirette durante le camminate, interviste registrate e trascritte, appunti di campo e fotografie per conoscere il contesto ambientale. I dati raccolti sono stati studiati utilizzando l'analisi tematica induttiva e le trascrizioni sono state verificate con i partecipanti, per garantire un'accurata rappresentazione delle loro esperienze. L'obiettivo principale è rispondere alla seguente domanda di ricerca: «Come gli studenti del terzo anno della Northern Ontario School of Medicine (NOSM) descrivono la loro esperienza di tirocinio nei contesti di vita?»¹³ Il metodo, ispirato al paradigma del socio-costruttivismo, analizza i materiali raccolti attraverso un'analisi tematica induttiva per comprendere meglio i vantaggi, le sfide e le implicazioni del guided walk nella ricerca medica. Il guided walk – concludono gli autori – si è rivelato particolarmente utile per comprendere meglio il processo di apprendimento *in situ* degli studenti di medicina.

II.4.B – Competenze professionali in specifici contesti organizzativi

Gli articoli scientifici relativi a questa categoria comprendono ricerche che studiano quali competenze sono richieste, in specifici ruoli, all'interno di contesti organizzativi circoscritti. Essi interessano pertanto il presente contributo dottorale, in quanto indagano non solo i processi di apprendimento delle competenze – come avviene in una considerevole molteplicità di studi – ma anche la loro costruzione. A questo riguardo, lo studio di Sumitha et al. (2020) esamina le competenze richieste ai professionisti della qualità, per adattarsi alle nuove sfide e opportunità legate all'innovazione digitale e alla rivoluzione industriale 4.0. L'aspetto interessante di questo studio – che ha interessato un'azienda manifatturiera in Malesia nel settore dell'elettronica – riguarda il percorso svolto, finalizzato a identificare le competenze richieste ai professionisti, mediante una ricerca di tipo misto (qualitativo e quantitativo), che ha coinvolto sessantaquattro professionisti della qualità (attraverso una survey) e tre decisori aziendali nei settori finanza, operations e sviluppo talenti (mediante interviste in profondità).

¹³ Traduzione propria.

In un altro articolo di Callary et al. (2022) vengono invece analizzate le competenze psicosociali di *coach* che operano in ambito sportivo. Utilizzando un approccio di ricerca-azione partecipativa, lo studio ha coinvolto ricercatori ed esperti della UK Strength and Conditioning Association (UKSCA), per sviluppare una mappatura condivisa delle competenze psicosociali necessarie ai coach. Sono stati coinvolti tredici ricercatori e trenta stakeholder dell'associazione, mediante interviste semi-strutturate e lo studio documentale delle pratiche di coaching, con una analisi dei contenuti qualitativi per estrarre e categorizzare i concetti chiave. È interessante evidenziare, tra gli esiti di questo studio, le differenze significative nelle definizioni delle competenze dei coach fornite dai ricercatori e quelle degli stakeholder. Mediante il percorso svolto, è stato possibile costruire significati condivisi sulle competenze psicosociali degli operatori sportivi, attraverso un approccio partecipato che ha messo in dialogo persone con ruoli diversi. Con questa modalità di lavoro, concludono gli autori, «si possono costruire comprensioni chiare, condivise e profonde per termini psicosociali, spesso considerati complessi, confusi e controversi»¹⁴ (Callary e coll, 2022, pag. 390).

Il contributo più recente che riguarda processi di costruzione e valutazione partecipata delle competenze è quello di tre autrici ispaniche – Terrón-Pérez, Marcarell, Corchón (2024) – le quali hanno condotto uno studio per lo sviluppo di un modello di valutazione delle competenze basato su un approccio partecipativo. In un intervento di ricerca-azione, ventitré studenti del Master in Infermieristica Oncologica dell'Università di Valencia, sono stati coinvolti attivamente nel processo di costruzione e revisione di una griglia di valutazione delle competenze per infermieri oncologici. Le tecniche di raccolta dati utilizzate includevano: focus group iniziali con gli studenti per identificare le competenze chiave e le esigenze formative; analisi della documentazione esistente sulla formazione infermieristica in oncologia; sessioni di Problem-Based Learning in cui gli studenti hanno utilizzato la griglia per valutare le proprie competenze; feedback qualitativo e quantitativo per migliorare progressivamente lo strumento di valutazione. La griglia di valutazione sviluppata nello studio è strutturata attorno a sei aree principali di competenza: gestione degli aspetti fisici della cura oncologica (trattamenti farmacologici, effetti collaterali, gestione dei drenaggi, cure palliative); supporto psicologico e comunicazione con pazienti e familiari; gestione degli aspetti sociali e familiari del paziente oncologico (coordinamento con assistenti sociali, supporto ai caregiver, risorse disponibili); competenze etiche e legali (bioetica, diritti del paziente, direttive anticipate di trattamento); competenze relazionali e di lavoro di gruppo capacità di autovalutazione e apprendimento continuo.

¹⁴ Traduzione propria.

Le fasi di lavoro e le azioni implementate nello sviluppo del modello sono quelle che seguono.

- Focus group per l'identificazione delle competenze percepite come più critiche nella pratica clinica e dei bisogni formativi per il loro sviluppo.
- Creazione di una prima versione della griglia di valutazione, suddivisa in categorie con indicatori specifici per ciascuna competenza, basandosi sui feedback degli studenti e sulla revisione della letteratura.
- Applicazione nelle sessioni di Problem-Based Learning valutando le proprie competenze in scenari simulati, utilizzando casi clinici complessi che hanno richiesto una valutazione integrata delle competenze tecniche e relazionali.
- Revisione e miglioramento della griglia, attraverso un feedback strutturato sulla chiarezza e l'utilità della griglia.

Gli esiti di questo studio hanno confermato l'efficacia dell'approccio di ricerca-azione partecipata adottato, come segue:

- miglioramento della consapevolezza delle proprie competenze, con una maggiore capacità di autovalutazione da parte degli studenti;
- maggiore fiducia nell'interazione con pazienti e caregiver;
- sviluppo del pensiero critico e delle competenze decisionali: l'uso della griglia nei momenti di lavoro di gruppo ha migliorato l'analisi di casi clinici complessi;
- adozione di un approccio interdisciplinare: gli studenti hanno riconosciuto l'importanza della collaborazione con altre figure sanitarie.

In questa categoria di articoli rientra infine lo studio di Desjardins e Bredillet (2022), che esamina come le competenze dei membri dei team di progetto possano essere sviluppate e integrate all'interno di un'organizzazione del settore pubblico con una struttura matriciale debole. L'obiettivo è migliorare l'efficacia della gestione dei progetti e facilitare la transizione verso competenze collettive di project management. La ricerca si basa su un approccio qualitativo induttivo e su un case study incentrato su un'amministrazione pubblica municipale. L'analisi si focalizza sull'integrazione della gestione delle competenze di progetto nelle pratiche di gestione delle risorse umane, attraverso un modello di apprendimento riflessivo e di sviluppo professionale.

L'integrazione della gestione delle competenze nei progetti pubblici ha portato a diversi benefici:

- un migliore adattamento alle sfide del contesto pubblico attuale;
- un aumento della collaborazione tra dipartimenti;
- una maggiore consapevolezza delle competenze individuali e collettive;
- l'ottimizzazione della gestione delle risorse umane, con una maggiore valorizzazione del talento interno.

II.4.C – Le competenze nell’ambito della formazione e dell’istruzione

Questo gruppo di articoli scientifici include studi che esaminano come le competenze vengono insegnate, apprese e valutate in contesti formativi formali (quali ad esempio università, istituti scolastici, corsi di formazione strutturati), mediante approcci partecipativi e riflessivi: due assi portanti dei processi studiati in questa ricerca dottorale.

Rientrano tra queste pubblicazioni l’articolo di Cavalletto e Miglietta (2024), che hanno studiato lo sviluppo delle competenze per l’apprendimento permanente e di quelle socio-emozionali nei contesti scolastici, mediante un approccio collaborativo e di educazione peer-to-peer, dimostrando come questi si rivelano strumenti potenti per il miglioramento delle competenze scolastiche ed extracurricolari. È interessante evidenziare come, in questo studio, una delle principali criticità che sono emerse riguarda la difficoltà degli insegnanti nell’implementazione dell’apprendimento cooperativo e della resistenza da parte di alcuni studenti, soprattutto quelli abituati a metodi di insegnamento tradizionali.

Un altro studio che indaga la partecipazione attiva degli studenti per lo sviluppo delle competenze è quello di Curtis et al. (2021), nel quale essi stessi conducono la valutazione di un loro Master Universitario sulla Sostenibilità presso l’Università di Ginevra, finalizzato a sviluppare competenze a questo riguardo. Lo studio mira a dimostrare che un’autovalutazione delle competenze guidata dagli studenti, non solo fornisce dati rilevanti per il miglioramento del programma di studio, ma rappresenta anche un’opportunità di apprendimento per i partecipanti. Tra i risultati emersi, grazie a corsi interdisciplinari e attività di gruppo, si evidenzia come vi siano differenze tra quello che i docenti ritengono di insegnare e quanto gli studenti percepiscono di apprendere, specialmente nelle competenze normative e anticipatorie, nello sviluppo del pensiero sistemico e nelle competenze interpersonali.

In precedenza altre due autrici hanno studiato questi aspetti: Simão e Flores (2010). Da evidenziare, nella loro ricerca, l’utilizzo del portfolio di competenze quale strumento di riflessione che permette agli studenti di tracciare il proprio percorso di apprendimento, valutare criticamente le proprie competenze e sviluppare autonomia. Sono stati inoltre introdotti momenti di feedback continuo tra studenti e docenti, per migliorare il processo di apprendimento. I risultati mettono in evidenza l’efficacia – per lo sviluppo delle competenze – di approcci basati sulla riflessione e l’utilizzo di strategie di valutazione formativa mediante un feedback continuo e peer-review.

L’approccio socio-costruttivista adottato in contesti reali nella costruzione delle competenze, oggetto della presente ricerca dottorale, trova interessanti connessioni con l’articolo di Van Le e Nguyen (2024). In esso è stato indagato il ruolo del costruttivismo sociale nell’insegnamento della lettura critica nell’apprendimento delle lingue straniere,

confrontando l'efficacia di un approccio basato sul costruttivismo sociale con metodi di insegnamento tradizionali. È stato effettuato un esperimento quasi-sperimentale mediante il confronto tra un gruppo sperimentale (insegnamento basato sul costruttivismo sociale) e un gruppo di controllo (insegnamento basato metodo tradizionale). I risultati mostrano che gli studenti del gruppo sperimentale hanno registrato un incremento medio del 25% nei punteggi dei test di lettura critica, rispetto al gruppo di controllo, il quale ha mostrato un miglioramento marginale del 5%. Inoltre, nel gruppo sperimentale le prestazioni nei test di comprensione e analisi dei testi accademici sono migliorate significativamente, con un aumento nella capacità di individuare argomentazioni fallaci, riconoscere *bias* cognitivi e formulare deduzioni logiche basate sulle informazioni testuali.

Un altro studio che può rientrare in questa categoria è quello di Weeks et al. (2013), nel quale viene indagato lo sviluppo di competenze specialistiche tra studenti di corsi per infermieri, riguardanti il calcolo delle dosi dei farmaci da somministrare ai pazienti. Il modello formativo utilizzato fa riferimento in modo esplicito al costruttivismo, descrivendo come gli studenti costruiscono attivamente la loro conoscenza attraverso esperienze pratiche, all'apprendimento delle competenze mediante un processo di riflessione, alla dimensione situata dello stesso attraverso situazioni reali utilizzate nella formazione. Tutto questo con l'obiettivo di facilitare la traduzione delle competenze nella pratica clinica. Lo studio ha evidenziato gli effetti positivi di questo approccio didattico che ha portato a un miglioramento delle capacità degli studenti nel calcolare le dosi dei farmaci, a una maggiore fiducia nelle proprie competenze (essi si sentono più sicuri nell'applicare i calcoli nella pratica clinica), alla riduzione del livello di ansia (con un minore timore degli errori), a una maggiore precisione nella somministrazione dei farmaci (la formazione ha migliorato la capacità degli studenti di evitare errori di dosaggio).

Anche M'agi et al. (2024) hanno recentemente realizzato uno studio sugli effetti dell'apprendimento collaborativo, in corsi di studio per infermieri, nel quale è stato utilizzato un approccio qualitativo, basato su interviste semi-strutturate condotte con trentatré partecipanti, tra studenti e docenti di programmi di master in infermieristica in Estonia e Norvegia. L'apprendimento collaborativo nella formazione infermieristica è stato descritto come un processo che facilita lo sviluppo di competenze tecniche e trasversali, mediante il confronto e l'interazione tra studenti, docenti e professionisti. I risultati della ricerca evidenziano che la sua implementazione richiede una stretta collaborazione tra le istituzioni accademiche e gli ambienti clinici, per garantire un'efficace integrazione tra teoria e pratica.

Lo scarto tra teoria e pratica nei percorsi di studio istituzionali è stato affrontato anche in uno studio più recente da Seevaratnam, V. et al. (2023), nel quale sono stati esplorati gli esiti dell'applicazione del design thinking nell'istruzione superiore, per migliorare

l'occupabilità dei laureati. L'analisi dei documenti dei corsi, dei materiali didattici e delle attività degli studenti, ha rivelato che il design thinking promuove competenze come la creatività, la collaborazione e il problem-solving. I risultati suggeriscono che l'integrazione del design thinking nel curriculum può contribuire a colmare il divario tra teoria e pratica e, connesso a questo, favorire lo sviluppo di competenze necessarie per affrontare l'odierno contesto lavorativo caratterizzato da un ambiente V.U.C.A. (volatile, incerto, complesso e ambiguo) che richiede adattamento, resilienza e apprendimento continuo.

L'attenzione a processi riflessivi e collettivi nei percorsi di studio, è stato oggetto di analisi in un articolo scientifico di Clapp et coll. (2018), svolto presso il Dipartimento di Anestesiologia e Terapia Intensiva dell'Università della Pennsylvania. Nel curriculum accademico per la formazione di medici, è stato introdotto lo sviluppo di competenze di leadership, utilizzando un approccio didattico non tradizionale, fondato su sessioni di riflessione di gruppo tra studenti e medici. È interessante osservare come la declinazione nella pratica delle competenze sia avvenuta attraverso il confronto, che ha permesso di chiarire le intenzioni reciproche – di medici docenti e studenti – e ha portato a una maggiore consapevolezza sulle modalità di comunicazione del feedback. I medici, infatti, ritenevano che gli studenti fossero poco aperti al feedback e che temessero le valutazioni negative; questi ultimi riferivano che il feedback ricevuto era spesso accusatorio e poco costruttivo.

La personalizzazione di percorsi di apprendimento in base alle esigenze dei lavoratori, ha caratterizzato lo studio di Subramanian e Bertolino (2016), interessato a proporre modelli di formazione non tradizionali. L'obiettivo del percorso oggetto di studio è quello di allineare il lavoro sul campo con il processo di apprendimento, evitando la separazione tra attività produttive e formazione, oltre a monitorare e valutare il progresso dell'apprendimento attraverso strumenti di gestione dei processi aziendali. La medesima area di interesse riguarda il contributo scientifico di Perusso e Baaken (2020), nel quale viene esaminato il metodo di apprendimento Problem-Based Learning (focalizzato su problemi reali) applicato alla formazione manageriale, mettendolo a confronto con altri due approcci: quello dei tirocini formativi e il metodo dello studio di caso. Gli autori concludono che nessun dei tre metodi soddisfa appieno i criteri che essi individuano per un apprendimento ancorato alle situazioni reali, sebbene il Problem-Based Learning (PBL) si avvicini maggiormente alle situazioni pratiche per come si configurano nella realtà lavorativa.

In ambito sanitario, uno studio di Fung et al. (2008), documenta lo sviluppo di un approccio integrativo alla competenza culturale all'interno del curriculum psichiatrico presso l'Università di Toronto. L'obiettivo della ricerca è integrare la competenza culturale nella formazione psichiatrica, combinando approcci generali e specifici per migliorare la capacità dei futuri psichiatri di operare in contesti multiculturali. Ai fini del

presente lavoro di ricerca, di questo studio è interessante evidenziare in particolare il processo di lavoro sulle competenze che viene introdotto nel curriculum formativo, caratterizzato da un monitoraggio delle stesse attraverso valutazioni periodiche, dai feedback strutturati da parte degli studenti per migliorare i contenuti formativi, dall'utilizzo di un modello di valutazione formativa, con focus su auto-riflessione e peer-review. Le valutazioni del programma – scrivono gli autori – hanno ricevuto un riscontro positivo da parte degli studenti, che hanno segnalato un miglioramento nelle loro competenze comunicative e nella gestione dei pazienti provenienti da contesti culturalmente diversi.

Spostandosi all'ambito del personale docente, Kaiser et coll. (2016), hanno messo a confronto due diversi approcci nell'insegnamento della matematica: uno cognitivo, focalizzato sulle conoscenze e sulle abilità misurabili degli insegnanti, e un approccio situato, che enfatizza il contesto sociale e pratico dell'insegnamento. Nella Tavola 2.6 che segue viene riportato il confronto dei due approcci nell'insegnamento della matematica.

Tavola 2.6 – Approcci nell'insegnamento della matematica in Kaiser et coll. (2016)

Aspetto	Approccio Cognitivo	Approccio Situato
<i>Focalizzazione</i>	Conoscenze matematiche e pedagogiche.	Interazione con il contesto dell'aula.
<i>Strumenti di valutazione</i>	Test su conoscenze disciplinari e didattiche.	Video-vignette su situazioni di insegnamento.
<i>Obiettivo</i>	Misurare competenze teoriche.	Valutare capacità di percezione e interpretazione di situazioni in aula.
<i>Limiti</i>	Non considera il contesto pratico.	Difficoltà nel misurare le competenze con strumenti standardizzati.

Lo studio – concludono gli autori – evidenzia l'importanza di combinare approcci cognitivi e situati per una comprensione completa delle competenze degli insegnanti di matematica.

Un'altra recente ricerca che si occupa dei metodi formativi per lo sviluppo delle competenze è quella pubblicata da Kutsepal et coll. (2022). Nello specifico, questo studio esamina il ruolo della competenza innovativa negli studenti delle istituzioni di istruzione superiore in ambito pedagogico e il suo sviluppo attraverso strategie didattiche, anche con l'intento di integrare queste competenze nei curricula accademici. Da evidenziare come lo studio abbia utilizzato un approccio sperimentale, con una valutazione delle competenze prima della fase formativa e dopo la realizzazione della stessa. Sono stati coinvolti centoventicinque studenti del secondo anno presso la National Pedagogical Dragomanov

University di Kyiv, suddivisi in gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Tra le innovazioni formative introdotte si ritiene opportuno evidenziare, ai fini del presente lavoro, la realizzazione di progetti di ricerca-azione in cui gli studenti sviluppano e verificano nuove strategie formative, la creazione di gruppi di lavoro interdisciplinari per sviluppare soluzioni didattiche innovative, la proposta di sessioni di auto-riflessione e feedback tra pari per migliorare la consapevolezza delle proprie competenze. I principali risultati ottenuti includono l'incremento della motivazione e dell'interesse verso le pratiche innovative nel gruppo sperimentale, l'aumento del livello di competenze legate alla riflessività e alla adattabilità negli studenti coinvolti nel percorso formativo, una maggiore integrazione delle tecnologie digitali nella pratica educativa e, infine, un miglioramento della collaborazione tra studenti e docenti nel processo di apprendimento.

In ambito sanitario, Orlans (2014) ha studiato la formazione dei professionisti della salute mentale che ha subito una trasformazione significativa nel Regno Unito, con l'introduzione di percorsi di dottorato professionalizzanti. Il suo contributo presenta un'analisi del Doctorate in Counselling Psychology and Psychotherapy by Professional Studies (DCPsych), un programma congiunto tra il Metanoia Institute e la Middlesex University nel Regno Unito. L'intento è quello di analizzare le sfide della progettazione del programma, il rapporto tra formazione clinica e ricerca, e il modo in cui il dottorato sviluppa le capacità critiche e riflessive dei candidati. In questo lavoro viene utilizzata un'analisi basata su caso di studio, in relazione a competenze-chiave che sono state identificate. Il programma formativo oggetto di studio risulta efficace in quanto promuove una integrazione tra ricerca e pratica clinica, consente lo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo tra gli studenti, focalizza la loro valutazione sulla base dell'originalità dei loro progetti di ricerca per la pratica clinica.

L'ultimo contributo che interessa il gruppo di articoli scientifici che riguarda lo sviluppo e la valutazione delle competenze nell'ambito della formazione e dell'istruzione, è quello di Potts e Le Unte (2024). Anche questo è realizzato in ambito sanitario e riguarda la crisi legata alla salute mentale e all'*engagement* degli studenti. Secondo gli autori, i docenti si trovano in difficoltà nel mantenerli coinvolti nei loro percorsi di studio e nel fornire loro competenze adeguate, per affrontare un futuro incerto nel contesto della salute mentale in Australia. In questo lavoro di ricerca si propone un framework basato su meta-competenze per ridefinire la resilienza come un concetto sistemico, piuttosto che individuale.

Le meta-competenze proposte per favorire la resilienza trasformativa – “transilience” – sono quelle che seguono:

- Agency (autonomia e capacità di influenzare il proprio ambiente).
- Adaptability (capacità di rispondere ai cambiamenti con flessibilità).

- Creativity (pensiero creativo e capacità di problem-solving).
- Compassion (capacità di comprendere e supportare gli altri).
- Interbeing (consapevolezza dell'interconnessione tra individui e ambiente).
- Self-awareness and reflexivity (auto-consapevolezza e capacità di riflessione critica).

L'obiettivo del progetto – realizzato mediante una metodologia di tipo qualitativo – è quello di applicare queste meta-competenze all'interno del sistema formativo per migliorare la capacità degli studenti nel navigare in un mondo complesso e in continua evoluzione. Lo studio mostra un aumento dell'engagement scolastico grazie a un approccio più partecipativo, un maggiore benessere e una riduzione dell'ansia negli studenti, la creazione di una cultura scolastica più collaborativa e inclusiva, il miglioramento delle relazioni tra studenti e insegnanti, con una comunicazione più aperta e supportiva.

II.4.D – Valutazione e auto-valutazione nell'apprendimento di competenze

Alcuni studi scientifici si sono soffermati in modo specifico sui processi di valutazione e auto-valutazione delle competenze e dell'apprendimento, con particolare attenzione alla riflessività che queste esperienze possono mobilitare nei partecipanti. In uno studio su questi aspetti, Liu (2022) ha identificato quattro principali fasi del processo di auto-valutazione che vengono così declinate: determinazione degli obiettivi di auto-valutazione (identificazione degli aspetti specifici su cui concentrarsi); definizione dei criteri di valutazione (selezione di parametri per giudicare la propria performance); raccolta di feedback esterno (ricerca di opinioni da parte di docenti, compagni di corso o fonti esterne); riflessione e autoregolazione (analisi critica della propria performance e formulazione di strategie di miglioramento). Lo studio, in particolare, dimostra l'assenza di differenze statistiche tra gruppi di studenti con livelli di competenza di auto-valutazione diversi (alti, medi, bassi) e suggerisce che tutti gli studenti possono trarre beneficio da strategie di supporto mirate.

Un altro articolo scientifico che può rientrare in questo gruppo di studi è quello di Downs et al. (2023), nel quale si analizza se e come le esperienze di stage contribuiscono allo sviluppo di meta-competenze, che favoriscono l'adattabilità e l'autogestione della carriera. Attraverso un'analisi di centocinquattro diari riflessivi compilati da studenti durante il loro stage, i ricercatori identificano tre principali meta-competenze. La prima riguarda l'auto-regolazione, intesa come capacità di gestire i propri apprendimenti e comportamenti nel contesto lavorativo; la seconda si riferisce all'auto-consapevolezza, ovvero alla comprensione del proprio ruolo e delle competenze apprese nel contesto

lavorativo; la terza rimanda all'auto-direzione, che consente di orientarsi autonomamente nel proprio percorso di carriera e di adattarsi alle nuove sfide lavorative.

Infine, vi sono studi già richiamati in altri sotto-paragrafi di questo capitolo, che hanno analizzato le dimensioni riflessive dell'apprendimento all'interno di processi valutativi. Essi, in particolare, hanno evidenziato l'importanza dell'auto-valutazione per ricercatori che utilizzano un approccio etnografico (Winfield, 2021), nonché per la riflessione sulle proprie competenze cliniche e relazionali in ambito sanitario (Craig et coll., 2020; Terrón-Pérez, Marcarell, Corchón, 2024).

II.4.E – Apprendimento collaborativo e boundary spanning

Un aspetto centrale del lavoro di ricerca del presente studio dottorale, riguarda l'utilizzo di processi collaborativi nei quali gli attori sono messi nelle condizioni di attraversare confini di ruolo, differenti culture organizzative e professionali, diversità di linguaggi. Nella revisione sistematica della letteratura sono stati pertanto incluse pubblicazioni che hanno studiato questi aspetti, come in quello recente di Baulieu et coll. (2024). Da parte degli autori sono state esplorate le competenze chiave necessarie ai ricercatori accademici per condurre con successo progetti di ricerca collaborativa con attori aziendali nel supply chain management, individuando due aree fondamentali:

- la competenza di boundary spanning, che permette di navigare tra il mondo accademico e quello professionale, creando connessioni tra diverse logiche istituzionali;
- la competenza di riflessività, che consente di apprendere dall'esperienza, migliorare continuamente le proprie pratiche di lavoro e adattarsi alle esigenze della ricerca collaborativa.

Queste due competenze – di boundary spanning e di riflessività – possono essere quindi considerate come meta-competenze per costruire quelle situate tra attori diversi, che spesso appartengono a linguaggi differenti o distanti. È una lontananza che caratterizza ad esempio scienziati e artisti, le cui collaborazioni e contaminazioni possono risultare efficaci per affrontare i temi della sostenibilità, come studiato da Cardenas e Rodegher (2023). Un aspetto interessante di questo studio riguarda l'utilizzo di oggetti di confine (ad esempio mappe concettuali, schizzi, metafore) per la creazione di ambienti collaborativi efficaci. L'analisi dei dati di questo studio ha rivelato che le collaborazioni artistico-scientifiche hanno portato numerosi benefici, quali il miglioramento delle capacità comunicative (i scienziati hanno affinato la loro capacità di spiegare concetti tecnici in modo accessibile, mentre gli artisti hanno sviluppato un linguaggio più strutturato per descrivere i loro processi creativi), una più efficiente articolazione dei problemi (i gruppi

interdisciplinari hanno formulato problemi e soluzioni in modo più chiaro e innovativo), l'aumento della creatività nel problem-solving (la combinazione di pensiero scientifico e artistico ha portato a soluzioni più originali e flessibili), la revisione critica dei modelli disciplinari (la collaborazione ha incentivato i partecipanti a mettere in discussione i propri paradigmi di riferimento, ampliando le possibilità di innovazione).

Sullo stesso argomento si sono espressi Zatta et al. (2018), in uno studio nel quale viene proposta una evoluzione del concetto di vantaggio competitivo di una organizzazione, passando da una prospettiva basata esclusivamente sulle risorse interne delle aziende a una visione più ampia che integra le relazioni con i partner strategici nella supply chain. Questo studio analizza come le competenze operative si sviluppino attraverso l'interazione con risorse relazionali condivise all'interno della catena di approvvigionamento, in tredici aziende operanti nei settori siderurgico, automobilistico, lavorazione della cellulosa, produzione e applicazione di tubi flessibili. Le azioni finalizzate a superare i confini tra le diverse aziende, è avvenuto mediante la condivisione di informazioni e conoscenze, lo sviluppo di asset relazionali specifici (ad esempio mediante l'istituzione di centri di ricerca congiunti), la complementarietà delle risorse e delle capacità produttive (ad esempio con investimenti condivisi sulle infrastrutture), il miglioramento della governance e dell'integrazione tra aziende partner, con la creazione di comitati interaziendali e l'adozione di sistemi di gestione congiunta dei rischi, che prevedono analisi condivise della catena di fornitura per prevenire interruzioni nella produzione. Gli esiti di questo approccio hanno riportato una maggiore riduzione media del 15% nei costi di produzione grazie alla maggiore integrazione con i fornitori, un incremento del 20% nella velocità di sviluppo di nuovi prodotti, una maggiore capacità di rispondere a shock di mercato e interruzioni della supply chain.

Il costrutto di Comunità di Pratica (Wenger, 2006), è stato studiato per le sue implicazioni nei processi collaborativi e di confine da parte di Urquhart et al. (2013), finalizzati a trasferire le evidenze scientifiche nella pratica clinica e nelle decisioni politiche sanitarie. Si tratta di una Comunità di Pratica creata da tirocinanti per favorire l'apprendimento collaborativo e la costruzione di reti professionali. I risultati di questo studio dimostrano una maggiore integrazione tra ricerca e pratica, utilizzando modelli di apprendimento collaborativo.

Può essere annoverato in questo gruppo di studi quello di Datta (2016), che si basa sul modello della tripla elica ¹⁵ (università-industria-governo), per comprendere come la collaborazione tra istituzioni differenti possa favorire l'innovazione e lo sviluppo delle competenze. Si tratta di attraversamenti di confini, in questo caso tra istituzioni diverse. Il

¹⁵ Etzkowitz, H. and Leydesdorff, L. (2000), "The dynamics of innovation from national systems and mode 20 to a triple helix of university-industry-government relations", *Research Policy*, Vol. 29, N. 2, pp. 109-12.

programma analizzato riguarda un percorso accademico di alta formazione, sviluppato da tre prestigiose istituzioni universitarie indiane, con il supporto del governo e di partner industriali. L'analisi si è focalizzata sui partecipanti al percorso formativo, esplorando il loro percorso di apprendimento e la trasformazione delle loro competenze. I dati sono stati raccolti da diverse fonti, tra cui rapporti istituzionali, curricula accademici e valutazioni dei partecipanti. Il percorso analizzato è stato strutturato per sviluppare competenze avanzate attraverso un mix di approcci teorici e pratici, con un'enfasi accentuata sull'apprendimento esperienziale. Il programma mirava non solo a formare individualmente i leader, ma anche a creare una rete di professionisti in grado di supportarsi a vicenda nel tempo. Lo studio ha evidenziato un alto successo occupazionale, con il 100% di placement dei partecipanti e un aumento medio del 50% degli stipendi, nonché rapidi avanzamenti di carriera.

La connessione tra mondi diversi per promuovere l'apprendimento di competenze, è stato oggetto di ricerca anche da parte di Cremers et al. (2016). Nel loro articolo vengono riportati gli esiti di uno studio su una esperienza di configurazione ibrida dell'apprendimento (teorica e sul campo), il cui il processo di lavoro è incorporato in compiti autentici e complessi. Questo studio mira a identificare una serie di principi che possano guidare la progettazione di ambienti di apprendimento al confine tra scuola e mondo del lavoro. Gli studenti hanno lavorato su incarichi per aziende ed enti pubblici, affrontando problemi di sostenibilità reali, anche mediante sessioni di riflessione collettiva per facilitare il confronto tra pari.

Altri articoli scientifici che rientrano in questa categoria, si sono soffermati soprattutto sullo sviluppo delle competenze a partire da processi di apprendimento collaborativi e da culture organizzative che lo sostengono. A questo riguardo, Abdelaziz e Al-Ali (2020) hanno studiato come l'apprendimento collaborativo possa favorire lo sviluppo delle competenze di apprendimento personalizzato tra i dipendenti della General Directorate of Residency and Foreigners Affairs di Dubai. È stato adottato un approccio quasi-sperimentale, coinvolgendo due gruppi di dipendenti dell'organizzazione: il primo (gruppo sperimentale) ha seguito un programma di formazione basato su tecniche di apprendimento collaborativo, mentre il secondo (gruppo di controllo) ha partecipato a una formazione tradizionale senza l'uso di metodi collaborativi. L'analisi dei dati ha evidenziato che i partecipanti al programma di apprendimento collaborativo hanno ottenuto risultati significativamente migliori rispetto a quelli del gruppo di controllo, con un miglioramento del 20% nei punteggi dei test post-formazione, un maggiore livello di engagement e motivazione, un incremento del 30% nella partecipazione attiva, un aumento delle competenze di problem-solving e autoefficacia. I partecipanti hanno riferito di sentirsi più coinvolti

nel proprio apprendimento e più sicuri nell'applicare le nuove competenze sul posto di lavoro.

Un altro studio che può rientrare in questa tipologia di articoli scientifici è quello di Reid et coll. (2014), nel quale è stata studiata la competenza di collegare le tecnologie avanzate alle opportunità di mercato future, nonché il suo rapporto con il pensiero divergente. Utilizzando una metodologia quantitativa, sono state studiate centonovantotto aziende high-tech del settore nanotecnologico nordamericano. Lo studio dimostra che il successo nell'innovazione dipende da un equilibrio tra competenze individuali di pensiero divergente e un ambiente organizzativo favorevole, nel quale sia favorita la promozione della libertà di espressione delle idee – con spazi dedicati alla condivisione di intuizioni – la creazione di gruppi multidisciplinari per favorire l'interazione tra diversi dipartimenti, l'implementazione di un sistema di valutazione delle idee basato su feedback continui e sperimentazione rapida.

Murphy e Nahod (2015) hanno invece studiato le competenze necessarie agli stakeholder nel settore delle costruzioni per gestire e valutare gli impatti ambientali. Utilizzando un approccio misto, mediante questionari e interviste, la ricerca ha consentito di mappare le competenze organizzative e relazionali necessarie per gestire gli impatti ambientali, evidenziando come l'apprendimento delle stesse rivesta un ruolo cruciale per la gestione degli impatti ambientali. È interessante osservare come sono soprattutto gli stakeholder più esperti che enfatizzano le competenze trasversali (soft skills), mentre quelli meno esperti richiedono maggiore supporto tecnico.

In una ricerca di Siddique et coll. (2012), si è partiti dalla considerazione che l'innovazione è una delle competenze chiave richieste agli ingegneri del XXI secolo e, tuttavia, il contesto globale e le rapide evoluzioni tecnologiche pongono nuove sfide, rendendo necessario lo sviluppo di meta-competenze oltre alle competenze specifiche di settore. Lo studio esplora le competenze essenziali per gli ingegneri del futuro, con un focus sulla gestione di problemi complessi, l'apprendimento autonomo e il pensiero innovativo. Dal punto di vista metodologico, lo studio combina un'analisi della letteratura con un approccio teorico-pratico, basato su casi di studio e sull'esperienza degli autori nella formazione ingegneristica. Gli autori hanno identificato le principali meta-competenze che includono aspetti trattati in questa categoria di articoli scientifici, in particolare quelle che seguono.

- Gestione dei dilemmi ovvero la capacità di affrontare problemi complessi con soluzioni multiple, spesso in conflitto tra loro.
- Pensiero strategico e innovativo, inteso come abilità di identificare opportunità e sviluppare soluzioni creative.
- Competenze collaborative e interdisciplinari, come lavorare in team globali e comprendere diverse prospettive culturali e scientifiche.

- Autoregolazione dell'apprendimento, quale capacità di gestire il proprio percorso formativo in un contesto in continua evoluzione.

L'apprendimento di competenze favorito da processi collaborativi è stato di recente oggetto di studio da parte di Kintu (2024), in una ricerca che ha come obiettivo quello di identificare i fattori chiave che favoriscono l'aumento della produttività nei lavoratori della conoscenza (knowledge workers). Lo studio si basa su una metodologia qualitativa, con un approccio narrativo che utilizza storytelling per descrivere il fenomeno. I dati, raccolti in Uganda attraverso interviste approfondite con consulenti e osservazione partecipante, ha evidenziato tre elementi chiave: la comunicazione e il supporto reciproco tra lavoratori della conoscenza come fattore cruciale per la condivisione delle conoscenze, una mentalità orientata all'innovazione per creare nuove soluzioni e migliorare l'efficienza nell'utilizzo delle risorse, lo sviluppo continuo del capitale umano, che include formazione continua e apprendimento esperienziale.

Se in questo studio l'efficacia dell'apprendimento collaborativo ha come esito la produttività, in un altro studio ne viene messa in evidenza l'utilità per far fronte alle emergenze, come nella ricerca di Cristancho e coll (2022). Quest'ultima esplora le strategie adottate dai gruppi di lavoro sanitari per far fronte alle sfide imposte dalla crisi provocata dalla pandemia da covid-19. Gli autori analizzano come gli operatori sanitari – dopo aver affrontato la gestione della crisi nell'immediato con risorse limitate – hanno iniziato a sviluppare nuove strategie per gestire la pandemia in modo più sostenibile, mettendo in evidenza tre competenze. Queste riguardano una collaborazione interdisciplinare più efficace – con un maggiore scambio di competenze tra diverse discipline specialistiche – il miglioramento delle pratiche di comunicazione, per garantire aggiornamenti tempestivi e chiari, oltre allo sviluppo della resilienza, accettando che le crisi richiedono flessibilità.

II.4.F – Definizione di competenze con obiettivi di generalizzazione

Alcuni studi sono stati inclusi nella revisione sistematica della letteratura, in quanto hanno indagato alcune competenze utilizzando un approccio ancorato a contesti specifici, sebbene il loro intento – diversamente da quanto studiato nella presente ricerca dottorale – fosse legato alla generalizzazione delle stesse in contesti differenti e molteplici.

Uno studio interessante a questo riguardo è quello di Biggs e Biggs (2013), finalizzato a promuovere la cultura della sicurezza, ovvero i valori, le competenze e i comportamenti che influenzano la sicurezza sul posto di lavoro. Partendo da alcuni dati preoccupanti sulla sicurezza nei cantieri di costruzioni, con un alto tasso di mortalità, l'articolo presenta tre progetti interconnessi che affrontano la sicurezza nel settore delle costruzioni in Australia: lo sviluppo di un framework per la competenza in sicurezza; una guida pratica alla

leadership sulla sicurezza; l'introduzione di indicatori di efficacia della sicurezza. In particolare la guida pratica propone un processo in diverse fasi che prevede:

- l'identificazione delle posizioni critiche per la sicurezza;
- la personalizzazione delle competenze richieste;
- la pianificazione e l'adattamento specifico delle competenze;
- l'implementazione, il monitoraggio e il miglioramento continuo.

Sono stati analizzati cinque casi di studio, riguardanti aziende che hanno adottato l'approccio proposto per mappare e implementare le competenze sulla sicurezza. La loro personalizzazione e l'adattamento delle stesse al contesto specifico interessano in modo particolare il presente studio dottorale.

In questa tipologia di studi può essere annoverato quello recente di Ruwanika e Mas-syn (2024), nel quale – mediante uno studio di tipo qualitativo – è stato implementato un modello di competenze di leadership per lo sviluppo sostenibile, contestualizzato agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite. Il framework è stato sviluppato per orientare le aziende del settore manifatturiero nei paesi in via di sviluppo, verso un'integrazione efficace della sostenibilità nelle strategie aziendali. Questo studio risulta interessante per le modalità con le quali il modello di competenze è stato creato, mediante una molteplicità di azioni tra le quali vengono evidenziate quelle che seguono: la creazione di una versione preliminare del framework di competenze mediante interviste con persone in ruoli dirigenziali, la validazione empirica attraverso dodici interviste con CEO e persone in posizione di middle management del settore manifatturiero in Zimbabwe, che ha consentito una analisi delle discrepanze tra le competenze teoriche e le esigenze pratiche dei leader aziendali.

In un altro studio di Luca et coll. (2021) – promosso dalla British Association for Counselling and Psychotherapy (BACP) – è stato creato un framework per le competenze di counselling, destinato a operatori che offrono supporto senza essere counselor qualificati. L'obiettivo del progetto era garantire che il framework fosse basato su un approccio rigoroso e inclusivo, integrando le migliori pratiche esistenti e le esigenze dei professionisti sul campo, incorporando una raccolta di dati qualitativi da esperti del settore. Gli autori sono partiti da una revisione sistematica della letteratura sulle competenze di counselling, per poi coinvolgere esperti del settore – accademici e practitioners – in quattro gruppi distinti che hanno validato il framework per le competenze. È stata effettuata una comparazione costante tra i dati della revisione sistematica e le opinioni degli esperti, con una modifica iterativa del framework basata su feedback continui.

Uno studio sulle competenze dei ricercatori che utilizzano un approccio etnografico è quella realizzata da Winfield (2021), finalizzata a promuovere una ricerca etnografica condotta in modo “trauma e justice-informed”, ossia con attenzione alle dinamiche di

potere e ai rischi di ri-traumatizzazione dei soggetti osservati portatori di fragilità. I dati sono stati raccolti attraverso sessioni di osservazione partecipante, interviste e analisi della letteratura esistente in sociologia e psicologia applicata alla ricerca qualitativa. Sono state identificate sei competenze, con la messa a punto di indicatori per ciascuna di esse e la creazione di un sistema di auto- per i ricercatori.

II.5. Considerazioni conclusive

Quanto presentato nel paragrafo II.4 precedente costituisce un raggruppamento critico degli articoli scientifici, selezionati attraverso la revisione sistematica della letteratura che è stata effettuata. Come si evince dai contenuti descritti e dalle scelte metodologiche di studio adottate, alcuni studi si avvicinano maggiormente alla ricerca presentata in questa tesi di dottorato. Questo aspetto costituisce un elemento di discussione nel V Capitolo a pag. 175, in cui vengono ripresi gli esiti della letteratura in relazione a quanto emerso dalla ricerca presentata nella seconda parte di questo contributo.

II.5.A – Sintesi dei principali esiti nei diversi gruppi di articoli

Per quanto riguarda gli esiti degli studi descritti nel paragrafo precedente, è possibile sintetizzare quanto emerso, per ciascun gruppo di articoli, con una descrizione per punti di quanto viene evidenziato.

a) Approccio costruttivista e studio delle competenze

- Centralità del contesto: le competenze sono considerate processi situati e dinamici, co-costruiti dall'individuo e dall'ambiente organizzativo.
- Ruolo del soggetto come agente attivo: le competenze emergono come espressione dell'iniziativa personale e dell'autoregolazione in risposta a situazioni complesse.
- Processi di narrativi come fondamento delle competenze: viene riconosciuta l'importanza delle pratiche discorsive, narrative e riflessive nella costruzione di significati che danno forma e orientano le competenze.
- Critica alle concezioni funzionaliste: si evidenzia una distanza epistemologica dai modelli oggettivanti e standardizzanti delle competenze, privilegiando una visione processuale e dialogica.
- Distintività del pensiero socio-costruttivista: si valorizza l'interazione sociale come matrice di apprendimento e sviluppo, anche nell'ambito lavorativo.

b) Competenze professionali in specifici contesti organizzativi

- Relazionalità come componente chiave: le competenze non sono solo tecniche ma anche relazionali, legate alla capacità di lavorare in gruppo, di negoziare, di agire in contesti a elevata interdipendenza.
- Contesti ad alta densità relazionale – come la scuola, i servizi sociali e sanitari – evidenziano che le competenze professionali si radicano in pratiche dialogiche, partecipative e riflessive.
- Competenze situate e contestuali: emerge la necessità di considerare le configurazioni organizzative e istituzionali specifiche in cui si esercitano le competenze.
- Logiche plurime e talvolta contraddittorie: l'esercizio della competenza è spesso condizionato da tensioni tra vincoli burocratici, aspettative di efficienza e bisogni soggettivi.
- Trasversalità e inter-professionalità: si sottolinea la natura trasversale delle competenze e la loro evoluzione in contesti di cooperazione tra professionisti diversi.

c) Competenze nella formazione e nell'istruzione

- Apprendimento come costruzione sociale: si riconosce che l'acquisizione di competenze avviene attraverso pratiche collaborative, riflessive e contestualizzate.
- Didattica per competenze e sua ambivalenza: viene messa in luce la tensione tra l'enfasi sulla spendibilità delle competenze nel mercato del lavoro e l'esigenza di valorizzare i processi formativi come spazi generativi di senso.
- Riflessione critica sull'evoluzione del concetto: diversi studi mettono in discussione la riduzione della formazione a processi di trasmissione di conoscenze e abilità, a favore di approcci narrativi, esperienziali e trasformativi.
- Ruolo del formatore come facilitatore: si osserva uno spostamento dalla funzione trasmissiva verso ruoli più orientati all'accompagnamento, alla regia e alla costruzione condivisa del sapere.
- Educazione come pratica emancipativa: alcuni contributi valorizzano l'aspetto trasformativo della formazione, che incide sulla soggettività e sulle possibilità di azione nei contesti professionali.

d) Valutazione, auto-valutazione e apprendimento collaborativo

- Processi valutativi come pratiche di apprendimento: la valutazione è intesa in prima istanza non come una funzione di controllo, ma come occasione per riflettere, dare senso e migliorare la pratica professionale.
- Auto-valutazione quale spazio soggettivo, concepita come pratica di soggettivazione, di consapevolezza e di attribuzione di significato all'esperienza.

- Valutazione partecipata e dialogica: diversi contributi propongono modelli valutativi che prevedono il coinvolgimento attivo dei soggetti valutati, valorizzando il dialogo, la negoziazione e la co-costruzione del giudizio.
- Critica ai dispositivi standardizzati: emerge una diffusa problematizzazione delle griglie rigide e delle procedure oggettivanti, a favore di approcci più qualitativi, narrativi e contestualizzati.
- Apprendimento tra pari come risorsa: si evidenzia il valore dell'apprendimento collaborativo, della supervisione reciproca e delle comunità di pratica come contesti generativi di competenze.

e) Apprendimento trasformativo, pratiche collaborative e boundary spanning

- Apprendimento trasformativo e riflessività: viene riconosciuta l'importanza della riflessione critica come leva di cambiamento delle pratiche e di ri-configurazione delle identità professionali.
- Boundary spanning e pratiche di confine: il superamento dei confini professionali è descritto come processo che richiede competenze relazionali, dialogiche e meta-riflessive.
- Spazi intermedi e dispositivi di interazione: vengono messi in luce i contesti e le pratiche che favoriscono il dialogo tra saperi e la costruzione condivisa di significati, in particolare nei servizi complessi.
- Dispositivi formativi come luoghi di costruzione di senso: i dispositivi partecipativi (gruppi di intervizione, laboratori riflessivi, pratiche narrative) sono visti come strumenti chiave per sostenere lo sviluppo delle competenze.
- Ruolo delle emozioni e del coinvolgimento affettivo: diversi studi riconoscono la dimensione affettiva come elemento cruciale nei processi di apprendimento trasformativo e collaborativo.

II.5.B – Sintesi dei principali strumenti utilizzati

Riprendendo sinteticamente quanto è stato presentato, è possibile identificare alcune trasversalità – tra gli articoli scientifici che sono stati selezionati – che consentono di evidenziare strumenti e tecniche con cui i processi relativi alle competenze sono stati studiati. Essi riguardano i processi di co-costruzione delle competenze professionali, di apprendimento e valutazione delle stesse, dei quali si ritiene opportuno specificarne l'utilizzo perché consentono di comprendere le molteplicità delle modalità con cui sono stati studiati e, al tempo stesso, evidenziarne l'utilizzo distintamente alle tre centrature oggetto del presente studio.

a) Strumenti, metodi e tecniche per la costruzione partecipata delle competenze.

- Focus group: sono stati utilizzati per identificare le competenze necessarie attraverso discussioni strutturate con un gruppo di partecipanti.
- Retroazione con i partner: tecnica utilizzata nella ricerca collaborativa per validare la comprensione dei risultati e ottenere opinioni per il miglioramento.
- Discussione con i partner: metodo impiegato nella ricerca collaborativa per confrontarsi sui risultati.
- Analisi critica di gruppo: discussione e valutazione collettiva delle competenze in contesti formativi professionali.
- Metodo Delphi: tecnica per raccogliere l'opinione di esperti sulle competenze in ambito formativo.

b) Strumenti, metodi e tecniche per la valutazione delle competenze.

- Analisi di casi studio: utilizzata come strumento di valutazione per dimostrare la padronanza di determinate competenze.
- Compiti scritti: valutati per accertare le competenze, con descrittori di livello specifici.
- Interviste con gli studenti: impiegate per valutare la comprensione e la padronanza delle competenze.
- Autovalutazione degli studenti: tecnica in cui gli studenti valutano le proprie competenze, utilizzata per sviluppare il pensiero critico e monitorare il rendimento.
- Osservazione partecipante: metodo di raccolta dati per comprendere comportamenti e processi utili alla valutazione delle competenze.
- Relazioni dei supervisori clinici: valutazioni fornite da supervisori basate sull'osservazione della pratica.
- Questionari: utilizzati per valutare il livello di abilità degli studenti in relazione a competenze specifiche.
- Video vignette: strumento utilizzato per valutare le competenze di percezione, interpretazione e decisione degli insegnanti in situazioni didattiche.
- Analisi del contenuto: metodo di ricerca per analizzare dati qualitativi, come ad esempio interviste.
- Behavior Event Interview: metodo di intervista per identificare differenze tra persone con prestazioni superiori e medie.
- Tecnica del diario di apprendimento: utilizzata per la riflessione sull'apprendimento, che può essere parte di un processo valutativo più ampio.

c) Strumenti, metodi e tecniche per l'apprendimento collaborativo delle competenze.

- Esperienza pratica (progetti, ricerche, internship): coinvolgimento diretto in attività pratiche per sviluppare competenze.
- Ambienti di apprendimento virtuali autentici: ricreazione di contesti reali in ambienti virtuali per la pratica sicura.
- Apprendimento basato sui problemi: utilizzo di problemi reali e complessi come punto di partenza per l'apprendimento.
- Template basati sulle competenze: strumenti strutturati per guidare l'apprendimento e l'applicazione delle competenze.
- Apprendimento cooperativo di gruppo: lavoro di gruppo strutturato per favorire l'apprendimento e lo sviluppo di competenze sociali.
- Scrittura riflessiva: utilizzo della scrittura come strumento per la riflessione sull'esperienza e l'apprendimento.
- Diario di apprendimento: strumento per documentare riflessioni e consapevolezza sull'apprendimento.
- Azioni riflessive: cicli di osservazione, pianificazione, azione e riflessione per migliorare la pratica e l'apprendimento.
- Feedback (incluso il feedback tra pari): fornire e ricevere riscontri per migliorare la comprensione e la performance.
- Simulazioni: utilizzo di simulatori per validare fasi o processi, come nell'aggiornamento di un magazzino ospedaliero.
- Tecnologie digitali (apprendimento virtuale, realtà aumentata): integrazione di strumenti tecnologici per supportare l'apprendimento pratico e tecnico.

II.5.C – Le centrature della ricerca nei diversi articoli scientifici

L'insieme degli studi scientifici emersi dalla revisione sistematica della letteratura e suddivisi nei sei gruppi ripresi nei precedenti sotto-paragrafi, possono essere analizzati incrociando ciascuno di essi con le tre centrature del presente lavoro di ricerca che riguarda i processi di costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze. Alcuni studi si sono soffermati in modo particolare su uno di questi aspetti, mentre la maggior parte di essi ne ha interessati due o tre. Nella Tavola 2.7 a pag. 81 e seguenti viene riportata una matrice con l'indicazione degli articoli di ciascuna area tematica in relazione ai processi oggetto del presente studio, qui menzionati indicando i rispettivi autori (si rimanda alla Tavola 2.5 del presente capitolo per i dati completi di ciascun articolo).

Tavola 2.7 – Costruzione, apprendimento, valutazione nelle sei aree tematiche

	1 COSTRUZIONE delle competenze	2 APPRENDIMENTO delle competenze	3 VALUTAZIONE delle competenze
A Approccio costruttivista allo studio delle competenze	Seevaratnam et al. (2023); Cavaletto e Miglietta (2024); AlAfnan et al. (2024); Van Le et al. (2024); Simão e Flores (2010); Curtis et al. (2021); Weeks et al. (2013); Cremers et al. (2016); Winfield (2022); Clapp et al. (2017); Fung et al. (2008); Kintu (2024); Perusso (2020); Orlans (2014).	Cavaletto e Miglietta (2024); Urquhart et al. (2013); Curtis et al. (2021); Simão e Flores (2010); Liu (2022); Weeks et al. (2013); Clapp et al. (2017); Fung et al. (2008); Perusso (2020).	Abdelaziz e Al-Ali (2020); Urquhart et al.; Curtis et al. (2021); Liu (2022); Wilbur et al. (2020); Winfield (2022); Clapp et al. (2017); Fung et al. (2008); Orlans (2014).
B Competenze professionali in specifici contesti organizzativi	Biggs et al. (2013); Datta (2018); Zatta et al. (2019); Callary et al. (2023); Terrón-Pérez et al. (2024); Downs et al. (2024); Sumitha et al. (2021); Ruwanika (2042); Baulieu et al. (2024); Murphy et al. (2017); Desjardins (2022); Potts e Le Hunte (2024).	Datta (2018); Mägi et al.; Zatta et al. (2019); Callary et al. (2023); Downs et al. (2024); Sumitha et al. (2021); Reid et al. (2014); Subramanian et al. (2016); Desjardins (2022); Kintu (2024).	Biggs et al. (2013); Zatta et al. (2019); Terrón-Pérez et al. V (2024); Downs et al. (2024); Sumitha et al. (2021); Ruwanika (2024); Murphy et al. (2017); Desjardins (2022).
C Le competenze nell'ambito della formazione e dell'istruzione	Datta (2018); Seevaratnam et al. (2023); Cavaletto e Miglietta (2024); Curtis et al. (2021); Simão e Flores (2010); Weeks et al. (2013); Luca et al. (2022); Subramanian et al (2016). Kaiser (2017).	Van Le et al. (2024); Seevaratnam et al. (2023); Cavaletto e Miglietta (2024); Curtis et al. (2021); Simão e Flores (2010); Liu (2022); Luca et al. (2022); Subramanian et al. (2016); Fung et al. (2008); Perusso (2020). Kaiser (2017).	Abdelaziz e Al-Ali (2020); Cavaletto e Miglietta (2024); Curtis et al. (2021); Liu (2022); Luca et al. (2022); Orlans (2014).
D Valutazione e auto-valutazione nell'apprendimento di competenze	Abdelaziz e Al-Ali (2020); Mägi et al. (2024); AlAfnan et al. (2024); Van Le et al. (2024); Simão e Flores (2010); Liu (2022); Winfield (2022); Craig et al. (2020); Siddiqu et al. (2012); Cristancho (2022).	Mägi et al. (2024); Abdelaziz e Al-Ali (2020); Urquhart et al. (2013); AlAfnan et al. (2024); Van Le et al. (2024); Simão e Flores (2010); Liu (2022); Winfield (2022); Craig et al. (2020); Siddiqu et al. (2012); Cristancho (2022).	Abdelaziz e Al-Ali (2020); Urquhart et al. (2013); Van Le et al. (2024); Simão e Flores (2010); Liu (2022); Winfield (2022); Craig et al. (2020); Siddiqu et al (2012); Cristancho (2022).

	1 COSTRUZIONE delle competenze	2 APPRENDIMENTO delle competenze	3 VALUTAZIONE delle competenze
E <i>Apprendimento collaborativo e boundary spanning</i>	Zatta et al. (2019); Urquhart et al. (2013); AlAfnan et al. (2024); Cardenas e Rodegher (2020); Downs et al. (2024); Baulieu et al. (2024); Stoof et al. (2002); Murphy et al. (2017); Dubé et al. (2014); Beaulieu et al. (2024); Potts e Le Hunte (2024)	Mägi et al. (2024); Urquhart et al.; Zatta et al. (2019); AlAfnan et al. (2024); Cardenas e Rodegher (2020); Downs et al. ((2024); Baulieu et al. (2024); Stoof et al. (2002); Murphy et al. (2017); Dubé et al. (2014); Beaulieu et al. (2024); Potts e Le Hunte (2024)	Mägi et al. (2024); Zatta et al. (2019); AlAfnan et al. (2024); Cardenas e Rode- gher (2020); Wilbur et al. (2020); Baulieu et al. (2024); Stoof et al. (2002); Murphy et al. (2017); Dubé et al. (2014); Beaulieu et al. (2024); Potts e Le Hunte (2024)
F <i>Definizione di competenze con obiettivi di generalizzazione</i>	Seevaratnam et al. (2023); Datta (2018); Biggs et al. (2013); Callary et al. (2023); Downs et al. (2024); Stoof et al. (2002); Reid et al. (2014); Siddiqu et al. (2012); Kutsepai et al. (2022); Orlans (2014).	Seevaratnam et al. (2023); Datta (2018); Biggs et al. (2013); Van Le et al. (2024); Callary et al. (2023); Downs et al. (2024); Reid et al. (2014); Siddiqu et al. (2012); Kutsepai et al. (2022); Orlans (2014).	Seevaratnam et al. (2023); Biggs et al. (2013); Van Le et al. (2024); Callary et al. (2023); Downs et al. (2024); Reid et al. (2014); Siddiqu et al. (2012); Kutsepai et al. (2022); Orlans (2014).

A partire da quanto emerso dalla revisione sistematica della letteratura, nonché dalle premesse di carattere generale presentate nel precedente I Cap. a pag. 11, nella seconda parte di questa tesi di dottorato viene presentato un lavoro di ricerca, con i relativi esiti, riguardante lo studio di processi reali e situati, realizzati in contesti organizzativi circoscritti, nei quali è stato promosso un lavoro costruzione partecipata delle competenze professionali, di apprendimento delle stesse e della loro valutazione.

III CAPITOLO

L'INTERVENTO DI RICERCA: CONTESTI STUDIATI E ASPETTI METODOLOGICI

III.1. Introduzione

In questo III Capitolo viene descritto l'intervento di ricerca svolto, nel quale sono stati studiati i percorsi di co-costruzione, valutazione e apprendimento delle competenze in tre contesti organizzativi italiani. La scelta di studiare questi tre ambienti, scaturisce dalle ragioni che hanno sollecitato l'esperienza dottorale di cui il presente lavoro di tesi costituisce l'artefatto finale. Essa rimanda al desiderio di studiare percorsi di trasformazione organizzativa, di apprendimento collettivo, di sviluppo personale e professionale, realmente accaduti e praticamente realizzati, nei quali lo scrivente ha svolto un ruolo di partecipante attivo, interpretando in prima persona un ruolo professionale quale agente di cambiamento. La sfida è stata quella di studiare queste esperienze in modo consapevole e fondato dal punto di vista epistemologico, rigoroso e articolato sotto il profilo metodologico. Si è quindi proceduto con l'analisi sistematica della letteratura, presentata nel II Capitolo a pag. 37, a partire dalla quale è stato realizzato il lavoro di ricerca che viene qui presentato.

L'esplicitazione del proprio posizionamento attivo e situato all'interno dei contesti studiati, costituisce un elemento fondamentale del lavoro svolto. In essi infatti, il ruolo di professionista operante nell'ambito della psicologia del lavoro e delle organizzazioni, con un interesse di riguardo per le dinamiche di gruppo e organizzative, ha consentito di osservare e ascoltare da vicino le multiformi variabili che hanno influenzato i percorsi di costruzione, valutazione e apprendimento delle competenze. Non solo: si è trattato di partecipare attivamente ai discorsi delle comunità professionali che sono state studiate, nella loro costruzione attiva e situata di significati e artefatti. Successivamente, il ruolo di ricercatore che ha partecipato allo studio dei percorsi svolti negli stessi contesti, non poteva che determinare uno specifico punto di vista nell'analizzare gli oggetti di studio. A questo riguardo, è importante evidenziare quanto scritto da Zucchermaglio et al. (2013) a proposito di ricerca situata: «Il dare conto riflessivamente di tali diverse posizioni identitarie, disciplinari e valoriali permette di essere consapevoli del particolare punto di vista dal quale si guarda ai fenomeni e di rendere accessibili tale posizione ad altri. La ricerca situata è in questo senso sempre una ricerca plurale che comprende e legittima la diversità

dei punti di vista sullo stesso fenomeno, che mette a confronto e in relazione virtuosa la provvisorietà, ineludibile parzialità e multivocalità delle interpretazioni dei fenomeni da parte di ricercatori diversi» (Ibidem, p. 37). A questo riguardo è importante evidenziare che il lavoro svolto, sia nella realizzazione delle azioni di ricerca, sia nell'analisi dei dati, è stato attuato non solo coinvolgendo in modo attivo gli attori organizzativi nel costruire i significati, ma anche intrecciando i diversi punti di vista dei ricercatori impegnati nel percorso stesso.

Per queste ragioni è stato adottato un metodo di tipo qualitativo, ritenuto coerente con gli obiettivi e le domande di ricerca, ispirato a un approccio di Ricerca-Azione come descritto nel I Capitolo a pag. 11. Si è infatti ritenuto che un approccio metodologico qualitativo fosse maggiormente congruente con le peculiarità del lavoro svolto, in quanto è stato caratterizzato da una partecipazione attiva nei contesti studiati: sia nei percorsi di costruzione, valutazione e apprendimento delle competenze, sia nello studio degli stessi. Esso infatti – come avverte Scaratti (2021) – implica «una vicinanza a quelle stesse esperienze e ai modi in cui artefatti, processi, narrazioni, interpretazioni e discorsi vengono alimentati e intessuti, nel quotidiano prodursi e riprodursi dei sistemi di attività dove i vari soggetti sono coinvolti, generando visioni, prospettive e possibili traiettorie di senso». (Ibidem, p. 49).

Per quanto riguarda gli obiettivi della ricerca, il primo obiettivo è stato quello di studiare l'impatto del percorso svolto nelle realtà che sono state studiate, riguardante processi di co-costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze, utilizzando un approccio situato e partecipato di matrice socio-costruttivista. Le domande di ricerca a cui risponde questo obiettivo, anticipate nel precedente II Capitolo, sono state formulate in questi termini.

- *«Quale è l'impatto, sull'organizzazione e sulle persone, del processo di costruzione e valutazione delle competenze co-costruito con un approccio socio-costruttivista, in situazioni reali?».*
- *«In che modo la valutazione delle competenze – esitata da un processo partecipativo e situato – ha consentito una mobilitazione delle risorse delle persone nel contesto di espressione delle competenze?».*

Il secondo obiettivo della ricerca ha perseguito l'intento di studiare le condizioni che hanno consentito di realizzare un processo come quello descritto, di co-costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze. Le domande di ricerca a cui risponde questo obiettivo, anch'esse anticipate nel precedente II Capitolo, sono state formulate come segue.

- *«Quali sono state le condizioni organizzative che hanno consentito una co-costruzione sociale e partecipata delle competenze?»*
- *«Quali sono state le culture organizzative emergenti delle realtà oggetto di studio e in che modo queste hanno favorito oppure ostacolato un processo di co-costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze con un approccio partecipativo?»*

Sono quindi state indagate le rappresentazioni ed esplorati i vissuti delle persone che hanno partecipato ai percorsi sopra descritti, in relazione sia all’impatto di questi ultimi sugli attori e sull’organizzazione, sia alle condizioni che hanno favorito oppure ostacolato il realizzarsi degli stessi.

Nei paragrafi che eseguiscono vengono presentati i tre contesti studiati, le fasi dei percorsi in essi realizzati sulle competenze, le scelte metodologiche adottate per la ricerca, le relative azioni e gli strumenti utilizzati. In particolare, nel paragrafo III.2 che segue vengono spiegati i tre contesti organizzativi studiati, presentando alcune loro caratteristiche peculiari, utili a comprendere sia gli esiti del lavoro di ricerca descritti nel IV Capitolo che segue, sia il percorso che in essi è stato realizzato: per costruire in modo partecipato e situato le competenze professionali richieste alle persone che in esse lavorano; per sviluppare l’apprendimento delle stesse e la messa in situazione nelle pratiche di lavoro; per la valutazione che ne è emersa nei dispositivi di colloquio tra coloro che lavorano e i rispettivi responsabili.

Si tratta di tre contesti appartenenti a Enti del Terzo Settore, accomunati da dimensioni partecipative, da sistemi di governance democraticamente eletti nei loro organi di governo, dalla mission e dalla vision di queste organizzazioni che trova diversi elementi di affinità nei principi della mutualità e della cooperazione, da una cultura organizzativa che valorizza processi collettivi nella produzione della conoscenza. Si differenziano tra di loro in quanto la prima costituisce una Cooperativa Sociale di Tipo B, finalizzata alla produzione di attività professionali, con attenzione a inserimenti lavorativi di persone portatrici di una condizione di svantaggio sociale; la seconda è una Cooperativa Sociale di Tipo A che realizza servizi e progetti per persone e famiglie in condizioni di fragilità; la terza costituisce una organizzazione di secondo livello che raggruppa differenti Cooperative Sociali con le quali – in rete – realizza progetti e servizi in collaborazione e per conto di Enti Pubblici.

Nel successivo paragrafo III.3 vengono affrontati gli aspetti di carattere metodologico che hanno sostenuto il lavoro di ricerca, sia nella raccolta e produzione dei dati, sia nell’analisi degli stessi. A partire dalle scelte di metodo, vengono presentate le azioni di ricerca svolte, le caratteristiche della popolazione dei partecipanti, i diversi aspetti che l’hanno caratterizzata, nonché gli strumenti utilizzati.

III.2. Le principali caratteristiche organizzative dei tre casi studiati

III.2.1 – La Cooperativa Sociale di Tipo B

Il primo contesto oggetto del presente lavoro di ricerca dottorale riguarda una Cooperativa Sociale, fondata con l'intento di promuovere l'inserimento lavorativo di persone in condizione di svantaggio sociale, producendo servizi in quattro principali ambiti. Il primo riguarda la manutenzione del verde, sia a livello pubblico – per conto di Enti Locali – sia nel mercato privato, a favore di privati cittadini o aziende come ad esempio hotel con importanti spazi esterni. Il secondo settore di attività riguarda servizi di pulizie per enti pubblici e privati, come ad esempio strutture residenziali di carattere socio-sanitario e uffici. La terza tipologia di intervento afferisce a servizi assistenziali che includono l'assistenza domiciliare a beneficio di persone anziane e interventi socio-sanitari mirati a sostenere l'autonomia di persone fragili. Il quarto ambito di attività interessa progetti innovativi, come ad esempio consegne di pacchi in spedizione da grand hub o centri di raccolta differenziata dei rifiuti con attività di riuso. Queste attività sono orientate a generare un impatto sociale positivo attraverso il coinvolgimento di lavoratori e lavoratrici con fragilità e il reinserimento nel mondo del lavoro di soggetti svantaggiati.

Dal punto di vista dimensionale la Cooperativa Sociale di Tipo B vede un impiego variabile di personale, in quanto vi sono attività a carattere stagionale, in particolare quelle legate alla manutenzione del verde, con una popolazione di circa ottocento persone nel periodo di maggiore produttività. Il fatturato annuo dichiarato per l'anno di esercizio 2024, supera i nove milioni di euro.

La governance dell'organizzazione è affidata a un Consiglio di Amministrazione, eletto dalla Assemblea dei Soci, e a un Presidente, a cui afferisce il Direttore Generale e i sette Responsabili che fanno parte di un organo di direzione collegiale. Quattro Responsabili sono a capo di altrettanti Settori produttivi, relativi alle diverse tipologie di attività, suddivisi per ambiti di intervento e progettualità, ciascuno con un proprio Coordinatore, a cui riferiscono i Capi-squadra che gestiscono l'operatività quotidiana dei rispettivi gruppi di lavoro. Altri tre Responsabili hanno la referenza per le Aree trasversali ai Settori che riguardano: la gestione e delle risorse umane; quella economica, finanziaria e amministrativa; la salute e la sicurezza dei lavoratori; la parte sociale che presiede i progetti di inserimento lavorativo delle persone in situazione di svantaggio sociale operanti nell'organizzazione.

Un aspetto da considerare con particolare attenzione in questa organizzazione riguarda il percorso che ha svolto dal 2019 al 2021, attraverso il quale si è dotata di un nuovo modello organizzativo per il proprio governo. Prima di questo intervento organizzativo,

l'unico ruolo apicale oltre a quello del Presidente era quello del Direttore, al quale riferiva un numero elevato di Coordinatori dei diversi servizi, progetti e dipartimenti. La trasformazione del modello di governance ha portato a una maggiore articolazione organizzativa, che si è caratterizzata per la distribuzione delle responsabilità, accompagnata dalla costruzione di un sistema di deleghe. L'aspetto di maggiore interesse ai fini del presente studio dottorale, riguarda il fatto che i decisori di questa evoluzione hanno scelto di affidare i nuovi ruoli di responsabilità non a manager già formati per queste funzioni, ma a persone che già facevano parte della Cooperativa Sociale con il ruolo di Coordinatori, ai quali è stato chiesto uno sviluppo di competenze per posizioni apicali, in un contesto caratterizzato da complessità. Si è quindi trattato, per questa realtà organizzativa, di investire su processi di apprendimento atti a sostenere le evoluzioni di cui necessitava.

La complessità di questa Cooperativa Sociale riguarda pertanto le proprie evoluzioni interne: si pensi alle rappresentazioni circolanti e ai vissuti delle persone in una organizzazione di circa ottocento lavoratori e lavoratrici, dapprima gestita da un unico Direttore e in seguito governata da un gruppo di persone chiamate a sviluppare nuove competenze e a interpretare in modo differente i propri ruoli organizzativi, passando da una centratura sul "mettere ordine" – come vuole il termine di coordinatore – a quella di "rispondere" dei risultati, dei processi e delle prospettive di un'area organizzativa come richiesto da una posizione di responsabile.

Non è solo la complessità interna a sollecitare il contesto studiato: le dimensioni V.U.C.A. descritte nel primo capitolo, per questa realtà hanno a che fare anche con la volatilità delle dinamiche di mercato legate a bandi di gara pubblici, oltre a quelle di una clientela privata, con la difficoltà di lavorare con piccole squadre di operatori distribuiti su territori e siti produttivi diffusi su un territorio vasto, con la sfida di tenere insieme la produttività richiesta dai committenti con la mission di promuovere l'inserimento lavorativo di persone che presentano elementi di svantaggio sociale.

La particolare situazione di questa organizzazione, caratterizzata da un profondo cambiamento del proprio modello di governance – che ha richiesto un intensivo lavoro sulle competenze dei nuovi responsabili – ha motivato la scelta di studiarne il percorso di costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze.

III.2.2 – La Cooperativa Sociale di Tipo A

Il secondo contesto di riferimento che è stato coinvolto nel presente studio riguarda una Cooperativa Sociale di Tipo A che realizza progetti e gestisce servizi in ambito socio-educativo e in quello socio-sanitario. Costituisce una organizzazione complessa per il proprio sistema interno di governance e per la particolare criticità delle questioni di cui si

occupa, in quanto lavora per e con persone che vivono situazione di fragilità sociale, relazionale, sanitaria e psichica. La sua mission è quella di dare concretezza alle sue istanze fondative di solidarietà, realizzando attività educative, sociali, sanitarie, culturali, orientate ai bisogni, ai processi di accoglienza, al reinserimento sociale e alla prevenzione del disagio, al miglioramento delle condizioni di vita delle persone in situazione di svantaggio sociale.

La governance dell'organizzazione è affidata dalla Assemblea dei Soci a un Consiglio di Amministrazione, che elegge il Presidente di cui è membro, al quale sono affidate funzioni di coordinamento generale. Il modello organizzativo prevede quattro Aree che raggruppano le diverse tipologie di servizi, ciascuna di essere assegnata a un Responsabile, a cui afferiscono i Coordinatori dei diversi servizi e progetti. Vi sono inoltre tre Settori specialistici, con funzioni di supporto e orientamento al lavoro delle quattro Aree produttive che riguardano: la gestione e lo sviluppo delle risorse umane; la gestione economica e finanziaria, amministrativa e logistica, della privacy e della salute e sicurezza dei lavoratori; la comunicazione e la raccolta fondi. I Responsabili dei tre Settori e delle quattro Aree costituiscono insieme al Presidente un organo di governo collettivo denominato Comitato di Direzione, nel quale vengono adottate le decisioni di carattere generale in base a quanto deliberato dal Consiglio di Amministrazione, monitorato l'andamento delle singole Aree, elaborati progetti di intervento di carattere strategico. A questi dispositivi organizzativi si aggiunge un Ufficio Innovazione e Sviluppo con un proprio Responsabile, oltre ad altre funzioni che svolgono funzioni tecniche e di supporto.

La complessità di questa organizzazione, da cui l'interesse per il presente studio, è legata al sistema di governance fortemente connotato in modo partecipato e collettivo, chiedendo competenze relazionali differenziate per sostenere quelle di carattere tecnico che restano imprescindibili. La sfida per coloro che operano in questa organizzazione, inoltre, riguarda il fatto che essa promuove e gestisce servizi e progettualità molto diversi tra di loro: chi lavora al suo interno si trova spesso a esercitare funzioni distanti, a ricoprire ruoli che riguardano contesti e oggetti di lavoro multiformi. Per i professionisti di questa Cooperativa Sociale – e non solo per i suoi responsabili – si tratta spesso di relazionarsi con molteplici contesti, stakeholder, committenti, utenti e clienti. Si pensi che per l'anno 2024 si è stimato che i lavoratori e lavoratrici di questa realtà hanno coinvolto e incontrato più di ventimila persone. Dal punto di vista dimensionale si tratta di una organizzazione che vede la collaborazione di circa duecento persone, tra i lavoratori con contratto di dipendenti e quelli aventi un rapporto in libera professione. Il fatturato annuo dichiarato per l'anno di esercizio 2024, supera i sette milioni di euro.

Entrando nello specifico degli ambiti di intervento della Cooperativa Sociale, l'Area Minori e Famiglie riguarda interventi a favore di minori e famiglie, nell'ambito della

tutela minorile, attraverso comunità di accoglienza per bambini e adolescenti, progetti di intervento educativo a domicilio, interventi di affido familiare, spazi di incontro tra famiglie di origine e minori in stato di allontanamento temporaneo dal proprio nucleo familiare. L'Area Politiche Giovanili e del Territorio raggruppa interventi con giovani e adolescenti all'interno dei loro contesti di vita aggregativa, sia formale che informale, percorsi di carattere formativo, di animazione sociale, di prevenzione del disagio e dell'uso di sostanza psico-attive, di supporto scolastico. L'Area Salute Mentale si occupa della gestione di una struttura residenziale e di una semi-residenziale di carattere terapeutico, che accolgono più di sessanta ospiti adulti i quali vivono situazioni psichiatriche di alta e media intensità. Quest'Area prevede inoltre interventi di residenzialità leggera e di ri-socializzazione territoriale in rete con una molteplicità di attori sociali, per favorire lo sviluppo di autonomia e inserimento sociale. L'Area di Neuropsichiatria per l'Infanzia e l'Adolescenza, infine, gestisce strutture e progetti a favore di preadolescenti e adolescenti, interessati da problematiche legate alla salute mentale. Alcuni di essi sono ospiti di una comunità residenziale o di un centro diurno, entrambi di tipo terapeutico. Vi sono inoltre progetti che prevedono azioni a livello domiciliare, nonché un servizio ambulatoriale che eroga prestazioni di tipo medico, psicoterapeutico, logopedico, psicomotorio, arte-terapeutico.

III.2.3 – IL Consorzio di Cooperative Sociali

Il terzo contesto riguarda una rete di Cooperative Sociali aggregato in forma consorziale, la cui mission è orientata a favorire inclusione, solidarietà e innovazione sociale, traducendosi in percorsi di azione concreta nei territori in cui opera. Raggruppa una decina di organizzazioni, che complessivamente impiegano quasi duemila lavoratori e lavoratrici, operando in diversi ambiti, con un fatturato complessivo dichiarato nel 2024 superiore a dodici milioni di euro.

Nel sistema di welfare territoriale in cui opera, il Consorzio si configura come un attore centrale nella progettazione, implementazione e gestione di interventi nei settori socio-educativo e socio-sanitario. A differenza di modelli più tradizionali, nei quali una singola organizzazione gestisce un servizio per conto di un Ente Locale, il Consorzio agisce non solo con funzioni di coordinamento, ma, in molte delle iniziative più complesse e strutturate, anche come titolare diretto delle progettualità di cui fanno parte le Cooperative Sociali della sua rete. Questa titolarità si esplica giuridicamente nella capacità del Consorzio di partecipare a bandi pubblici come ente capofila, di assumere la responsabilità operativa e gestionale del servizio affidato e di garantire i requisiti tecnici, organizzativi ed economici richiesti dai committenti pubblici.

Nel settore socio-educativo, la progettazione, lo sviluppo e la gestione di servizi e progetti, riguarda interventi in contesti educativi formali e non formali rivolti a minori e famiglie, spesso in situazioni di vulnerabilità sociale, oltre che nella gestione di scuole dell'infanzia e asili nido. Vi sono inoltre servizi di educativa domiciliare, affidi familiari, doposcuola specialistici, centri estivi integrati, progetti in ambito scolastico, interventi a favore di anziani e adulti portatori di fragilità socio-economiche. La progettazione in ambito educativo è fondata su un modello di presa in carico multidimensionale, che integra dimensioni psico-sociali, scolastiche, relazionali e ambientali. Le équipe multidisciplinari che gestisce questi servizi sono composte da educatori socio-educativi, psicologi, pedagogisti, assistenti sociali, personale ausiliario.

Nel comparto socio-sanitario, il Consorzio consente la messa in rete di Cooperative Sociali che si occupano di progetti e servizi nell'ambito della salute mentale. La natura consortile di questi interventi consente di unire le competenze e le risorse delle realtà coinvolte, mentre il Consorzio mantiene la responsabilità della governance complessiva, della compliance normativa, della rendicontazione e della qualità.

La *governance* del Consorzio è affidata al Consiglio di Amministrazione, eletto dall'Assemblea dei Soci di cui fanno parte le Cooperative Sociali consociate, il quale sceglie al suo interno un Presidente. A questi afferiscono due Dirigenti, ai quali riportano i Responsabili di Progetto, che rispondono dell'azione dei Coordinatori e delle altre persone che lavorano nelle progettualità a loro affidate. Ciascuna di queste è realizzata mediante la compartecipazione di lavoratori e lavoratrici che appartengono a diverse Cooperative Sociali della rete consortile.

In questa rete di organizzazioni, che associandosi ne hanno creata una di secondo livello, la complessità è amplificata da tre motivi. Il primo rimanda alla sfida di alimentare il legame fiduciario e imprenditoriale tra diverse Cooperative Sociali che, se da un alto condividono progetti in rete, dall'altro lato ciascuna di essere persegue propri obiettivi di sviluppo, di produzione, di posizionamento sul territorio. Il secondo motivo di complessità rimanda alla non facile articolazione, anche di tipo organizzativo, nella gestione di progetti che vedono la compartecipazione delle diverse organizzazioni, chiamate a integrare procedure operative, prassi di lavoro, culture professionali; il tutto all'interno di una molteplicità di stakeholders esterni – come ad esempio i committenti – e in ambiti di intervento con persone e famiglie che presentano problemi spesso di non facile soluzione. La terza area interessa le persone che lavorano nei progetti a titolarità consortile, alle quali viene chiesto di sostare nella complessità di una multi-appartenenza, con una molteplicità di mandati organizzativi e difformità di registri relazionali. A coloro che operano in queste progettualità, infatti, viene richiesto di tenere conto delle istanze della propria Cooperativa Sociale di appartenenza, che esprime un proprio mandato organizzativo, da

conciliare con quello consortile che detiene la titolarità degli interventi; a questi si aggiungono le esigenze degli enti committenti per i quali le persone lavorano, nonché i bisogni di utenti, clienti e destinatari del loro agire professionale. In gioco vi è la necessità di sviluppare competenze di alto profilo, per modulare i propri registri comunicativi e relazionali, per attraversare aree di inevitabile ambiguità tra i mandati, per sostenere la problematicità delle situazioni da gestire, per tollerare l'incertezza di progettualità che – nella dinamica di bandi pubblici – prevedono prospettive temporali a termine.

III.3. Il percorso sulle competenze svolto nei tre contesti analizzati

I percorsi sulle competenze svolti nei tre contesti oggetto di studio, sono stati caratterizzati da obiettivi, scelte di metodo, tappe e azioni, tra di loro simili, che si sono configurate come segue. In tutti tre i contesti essi sono stati realizzati nell'arco temporale tra il 2020 e il 2024.

III.3.1 – Gli obiettivi dei percorsi sulle competenze e i soggetti partecipanti

Il lavoro sulle competenze realizzato nei tre contesti studiati è stato strutturato in tre fasi distinte, in ciascuna delle quali sono stati perseguiti obiettivi specifici come di seguito delineato.

Durante la prima fase sono state identificate le competenze-chiave dei ruoli presi in esame, descritte in modo condiviso e il più possibile chiaro, arrivando alla produzione di un artefatto da utilizzare per la valutazione denominato “Scheda di Valutazione delle Competenze”. Gli obiettivi della prima hanno perseguito l'intento di mettere a fuoco gli aspetti distintivi dei ruoli organizzativi presi in considerazione, identificare le competenze-chiave che servono ai ruoli organizzativi individuati, co-costruire una interpretazione condivisa e situata delle stesse. Si è trattato, in questa fase, di negoziare significati anche latenti sulle modalità con le quali agire una intenzionalità professionale e organizzativa, per esprimere il proprio ruolo in modo coerente con il mandato assegnato e adeguato al contesto nel quale viene esercitato.

Nella seconda fase del percorso l'intento è stato quello di offrire un supporto formativo alle persone che avrebbero condotto i colloqui di valutazione con i loro collaboratori. Sono stati perseguiti diversi obiettivi di apprendimento che sono stati formulati come segue.

- Sviluppare nuovi sguardi concettuali nel pensare alla valutazione delle persone nel loro professionale, alle loro competenze, ai loro punti di forza e di debolezza. Sono

state poste le seguenti domande: Che cosa significa valutare? Quali implicazioni sono in gioco?

- Promuovere “movimenti di avvicinamento” e processi di tuning su che cosa si intende per una determinata competenza, tra persone con ruoli professionali diversi nello stesso progetto. Ad esempio: che cosa si intende quando si parla della competenza «*Lavoro con il territorio e di rete*» oppure quando si fa riferimento alla «*Rappresentazione e interpretazione del mandato consortile*» tra persone diverse? Nel valutare queste competenze, si hanno in mente le stesse attenzioni? Quali differenze vi sono quando si valutano queste competenze?
- Favorire un apprendimento sui dispositivi di valutazione, *in primis* il colloquio con le persone, ma anche sull'utilizzo degli strumenti che sono stati prodotti (le Schede di Valutazione delle Competenze e il loro utilizzo nel sistema informatico che è stato realizzato).

Durante la terza fase si è inteso attivare un processo di valutazione e apprendimento delle competenze delle persone coinvolte, in base a quanto definito nella prima fase, valorizzando la conoscenza organizzativa costruita nel tempo sui punti di miglioramento e sulle aree di consolidamento di ciascun soggetto coinvolto. Gli obiettivi della terza fase hanno perseguito l'intento di esplicitare i diversi punti di vista (quello dei soggetti valutati e quello dei propri responsabili) sul livello e sulla qualità delle competenze esplicate da ciascun partecipante al processo di valutazione, di migliorare la consapevolezza sui principali aspetti di debolezza delle proprie competenze, di rafforzare l'espressione degli aspetti di forza, con particolare attenzione a quelli più promettenti per l'organizzazione, di acquisire strategie di apprendimento dall'esperienza per il proprio miglioramento, individuando azioni per la propria evoluzione. In questa fase si è trattato non solo di valutare le competenze e promuoverne l'apprendimento, ma anche di riflettere sul proprio ruolo, sulla complessità che il contesto organizzativo esprime, sulle proprie aspirazioni e sulle implicazioni di tutto questo nella propria evoluzione professionale, anche sul piano identitario.

III.3.2 – Le tappe di lavoro e le azioni svolte

Al fine di perseguire gli obiettivi di lavoro sulle competenze sopra descritti, nei tre contesti in esame sono state messe in campo diverse azioni. A tal fine la prima e la terza fase sono state suddivise in diverse sotto-fasi, utilizzando specifici dispositivi di lavoro.

Nella prima fase di identificazione e descrizione delle competenze, con la produzione di un artefatto per la valutazione delle stesse, si è lavorato in tre sotto-fasi articolate come segue.

- Prima sotto-fase: costruzione di una prima ipotesi di identificazione e descrizione delle competenze richieste ai ruoli presi in esame, con la produzione di un artefatto di valutazione, da parte di un gruppo ristretto di persone che nell'organizzazione hanno a che fare con coloro che esprimono i ruoli presi in esame, come ad esempio responsabili dei servizi e professionisti dell'organizzazione impegnati nella gestione e nello sviluppo delle risorse umane. La produzione dell'artefatto ha previsto una parte quantitativa con una scala a intervalli, per la valutazione di ciascuna competenza, e una parte qualitativa nella quale personalizzare le considerazioni formulate, articolare significati emersi, precisare punti di forza e di debolezza, specificare azioni che possono essere attivate per il miglioramento, riportare vissuti e aspettative delle persone valutate da tenere in considerazione da parte dell'organizzazione. Un aspetto da tenere in considerazione a questo riguardo, è il processo di digitalizzazione di questo artefatto che ha interessato due dei contesti studiati: la Cooperativa Sociale di Tipo A e il Consorzio di Cooperative Sociali. In collaborazione con una software house è stato realizzato un sistema informatico che consente di compilare lo strumento da parte di coloro che valutano e di chi è valutato, interagendo in modo collaborativo nella produzione dello stesso, rendendolo fruibile anche da parte di altri soggetti dell'organizzazione che ne sono interessati, come ad esempio responsabili di secondo livello e professionisti delle risorse umane.
- Seconda sotto-fase: ripresa della prima bozza di artefatto valutativo prodotto nel gruppo ristretto, con alcuni gruppi di persone facenti parte dell'organizzazione che hanno ruoli di responsabilità e coordinamento, quotidianamente coinvolti nella gestione e nello sviluppo delle persone al lavoro nei ruoli presi in esame nelle "Schede di Valutazione delle Competenze". In questa sotto-fase gli strumenti di valutazione sono stati analizzati e discussi e revisionati, a partire dalle narrazioni dei partecipanti e dalla negoziazione dei significati in gioco, entrando nel concreto dei termini e degli spaccati narrativi che sono stati utilizzati per identificare e descrivere le competenze. È in questa sotto-fase che sono stati elaborati i prodotti finali da sottoporre a validazione.
- Terza sotto-fase: analisi e validazione delle "Schede di Valutazione delle Competenze", con possibili integrazioni o modifiche, da parte dell'organo decisionale preposto, in base al modello di governance della singola organizzazione.

Durante la seconda fase, quella relativa alla formazione con i responsabili, nei tre contesti organizzativi sono stati realizzati percorsi formativi simili negli obiettivi e nei contenuti, con alcune differenze nella configurazione del percorso. Nella Cooperativa Sociale di Tipo B è stato realizzato un affiancamento personalizzato al Direttore che ha valutato

i Responsabili, mentre negli altri due contesti studiati sono state previste cinque sessioni formative di mezza giornata ciascuna, nelle quali sono stati coinvolti tutti coloro che erano chiamati a valutare i propri collaboratori. In particolare, nella Cooperativa Sociale di Tipo A sono state coinvolte nella formazione venticinque persone, nel Consorzio di Cooperative Sociali sessanta persone.

Nella terza fase di valutazione e apprendimento delle competenze, si è proceduto in quattro sotto-fasi distinte come segue.

- Prima sotto-fase: comunicazione del processo di valutazione e apprendimento delle competenze a tutte le persone coinvolte, mediante strumenti scritti e momenti di presentazione e socializzazione del processo nei diversi gruppi di lavoro. In questa tappa del processo sono stati presentati gli strumenti di valutazione ai partecipanti.
- Seconda sotto-fase: sessione di auto-valutazione, nella quale ciascun soggetto coinvolto, utilizzando l'artefatto prodotto, è stato invitato a riflettere sul proprio percorso professionale, sulle sfide che è chiamato ad affrontare, sui contesti nei quali è chiamato a operare, arrivando a formulare una valutazione scritta delle proprie competenze, così come sono state identificate e descritte nello strumento prodotto.
- Terza sotto-fase: sessione di etero-valutazione, nella quale le persone chiamate a valutare le competenze dei propri collaboratori, hanno riflettuto individualmente sulle competenze di ciascuno di essi, utilizzando lo strumento prodotto.
- Quarta sotto-fase: colloquio di valutazione, nel quale ciascun responsabile ha incontrato individualmente i propri collaboratori, nel quale costruire valutazioni congiunte, negoziare significati sull'agire professionale, prendere in considerazione la complessità e le sfide dei contesti di intervento e giungere a una valutazione delle competenze, utilizzando la "Scheda di Valutazione delle Competenze" nella sua parte sia quantitativa sia qualitativa. Nei tre contesti sono stati realizzati trecento-settantatré colloqui con relativa compilazione dell'artefatto (N = 373).

III.3.3 – Gli artefatti prodotti a supporto del processo valutativo e riflessivo

In tutti tre i contesti organizzativi studiati, è stato realizzato un artefatto valutativo denominato "Scheda di Valutazione delle Competenze", con le seguenti caratteristiche.

- Suddivisione del documento in due parti, una per la valutazione quantitativa delle competenze e un'altra per considerazioni di natura qualitativa.
- Nella prima parte sono riportate le competenze e le loro descrizioni, in base a quanto costruito in modo partecipato dagli attori coinvolti, riflettendo e

discutendo insieme sulle specificità del loro contesto di riferimento. In questa prima parte è riportata una scala a intervalli per la valutazione quantitativa delle competenze, in base a quanto indicato come specifiche caratteristiche valutative per ciascun intervallo della scala.

- Per ciascuna competenza è prevista una scala per l'auto-valutazione formulata dalla persona valutata e l'etero-valutazione riportata dal proprio responsabile.
- Nella seconda parte del documento vi sono alcune parti da completare mediante considerazioni di natura qualitativa che prevede le seguenti voci: punti di forza; punti di debolezza; obiettivi e azioni di miglioramento e consolidamento; vissuti e aspettative dell'operatore; considerazioni finali sul colloquio.

III.3.3.a) Gli artefatti prodotti nella Cooperativa Sociale di Tipo B

Nello specifico della Cooperativa Sociale di Tipo B, l'artefatto è stato realizzato per i ruoli di responsabilità apicale e ha previsto l'identificazione delle competenze che seguono.

- Interpretazione e attuazione del mandato organizzativo
- Conoscenza dei contenuti specifici
- Visione strategica
- Gestione e sviluppo delle persone
- Collaborazione e lavoro di gruppo
- Organizzazione del lavoro
- Efficacia comunicativa interna ed esterna
- Leadership
- Saper decidere
- Gestione delle situazioni critiche
- Salute e sicurezza sul lavoro

Si rimanda all'Allegato 3 a pag. 229, a titolo esemplificativo e per una analisi dettagliata del documento che è stato prodotto.

III.3.3.b) Gli artefatti prodotti nella Cooperativa Sociale di Tipo A

Nella Cooperativa Sociale di Tipo A è stato prodotto lo stesso format di documento per venti ruoli professionali, che sono stati digitalizzati in uno specifico modulo del programma gestionale software in uso nel sistema, tale per cui la compilazione delle Schede di Valutazione delle Competenze da parte degli operatori (auto-valutazione) e dei loro responsabili (etero-valutazione) può essere interamente realizzata in ambiente digitale.

- I ruoli professionali della Cooperativa Sociale di Tipo A che sono stati analizzati sono i seguenti.
 - Cuoco e aiuto-cuoco
 - Addetto servizi ausiliari
 - Coordinatore
 - Educatore Servizi di Cooperativa
 - Educatore Prima Infanzia
 - ASA/OSS di comunità
 - ASA/OSS di servizi domiciliari
 - Autista
 - Custode sociale
 - Assistente sociale
 - Insegnante di Scuola dell'infanzia
 - Operatore Centro Socio Culturale
 - Psicologo clinico
 - Psicologo sociale
 - Operatore di territorio
 - Infermiere
 - Operatore dell'accoglienza
 - Operatore di sportello (segretariato impiegatizio)
 - Assistente educatore

- Le competenze chiave individuate nella Cooperativa Sociale di Tipo A sono le seguenti.
 - Relazione con utenza
 - Lavoro con il territorio e di rete
 - Flessibilità e apertura al cambiamento
 - Lavoro d'equipe
 - Appartenenza organizzativa alla Cooperativa (sostituisce “mandato consortile”)
 - Strumenti e competenze tecniche
 - Competenze progettuali, ideazione e innovazione
 - Gestione criticità e imprevisti (problem solving)
 - Meta-riflessione, formazione, motivazione alla crescita professionale
 - Collocazione nell'organizzazione lavorativa (norme, comunicazioni, ruoli; gestione dei tempi).

La particolarità di questo sistema nella Cooperativa Sociale di Tipo A, riguarda il fatto che sono state mantenute le stesse competenze per tutti i ruoli professionali, ma descritte in modo specifico e diverso per ciascuno di esso, in base a quello che richiede il loro ruolo nella quotidianità della vita organizzativa. Ne consegue che sono stati definiti cento descrittori costruiti per le diverse competenze in base ai singoli ruoli professionali.

Non solo, per ciascun ruolo è stata attribuita una ponderazione quantitativa differente per ciascuna competenza, al fine di focalizzare maggiormente l'attenzione a quelle ritenute specifiche per ciascun ruolo. In particolare, le ponderazioni hanno previsto la seguente attribuzioni: un peso del 15% per le tre competenze ritenute primarie, un peso del 9% per le cinque competenze ritenute intermedie, un peso del 5% per le due competenze ritenute di minore incidenza per l'esercizio dello specifico ruolo a cui sono state attribuite.

III.3.3.c) Gli artefatti prodotti nel Consorzio di Cooperative Social

Per quanto riguarda il contesto del Consorzio di Cooperative Sociali, è stato prodotto lo stesso format di documento per diciotto ruoli professionali consortili, che sono stati digitalizzati in uno specifico modulo del programma gestionale software in uso nel sistema, tale per cui la compilazione delle Schede di Valutazione delle Competenze da parte degli operatori (auto-valutazione) e dei loro responsabili (etero-valutazione) può essere interamente realizzata in ambiente digitale.

- I ruoli professionali consortili che sono stati analizzati sono i seguenti.
 - Dirigente
 - Responsabile
 - Coordinatore
 - Educatore
 - ASA/OSS
 - Custode sociale
 - Referente pedagogico
 - Assistente sociale
 - Insegnante di Scuola dell'infanzia
 - Psicologo clinico
 - Psicologo sociale
 - Operatore di territorio
 - Infermiere di territorio
 - Operatore dell'accoglienza
 - Personale di cucina (cuochi e aiuto cuochi)

- Operatore di sportello (segretariato impiegatizio)
- Assistente educatore
- Orientatore/tutor
- Le competenze chiave consortili individuate sono le seguenti.
 - Rappresentazione e interpretazione del mandato consortile.
 - Rappresentazione delle appartenenze organizzative e del mandato della propria Cooperativa.
 - Lavoro con il territorio e di rete.
 - Relazione con l'utenza.
 - Lavoro d'équipe.
 - Strumenti e competenze tecniche.
 - Competenze progettuali, ideazione e innovazione.
 - Collocazione nell'organizzazione lavorativa (norme, comunicazioni, ruoli, gestione dei tempi).
 - Meta-riflessione, formazione e motivazione alla crescita professionale
 - Gestione criticità e imprevisti (problem solving).
- A queste si aggiungono le due competenze che seguono, specifiche per il ruolo di Coordinatore.
 - Gestione e sviluppo delle risorse umane.
 - Gestione organizzativa delle risorse economiche e strumentali.

La particolarità di questo sistema nel Consorzio di Cooperative Sociali, riguarda il fatto che sono state mantenute le stesse competenze per tutti i ruoli professionali, (ad eccezione di quelle dei Dirigenti e dei Responsabili) ma descritte in modo specifico e diverso per ciascuno di esso, in base a quello che richiede il loro ruolo nella quotidianità della vita organizzativa. Ne consegue che sono stati definiti circa centottanta descrittori costruiti per le diverse competenze in base ai singoli ruoli professionali consortili.

Non solo: come per la Cooperativa Sociale di Tipo A, per ciascun ruolo è stata attribuita una ponderazione quantitativa differente per ciascuna competenza, al fine di focalizzare maggiormente l'attenzione a quelle ritenute specifiche per ciascun ruolo. In particolare, le ponderazioni hanno previsto la seguente attribuzioni: un peso del 15% per le tre competenze ritenute primarie, un peso del 9% per le cinque competenze ritenute intermedie, un peso del 5% per le due competenze ritenute di minore incidenza per l'esercizio dello specifico ruolo a cui sono state attribuite.

Si rimanda all'Allegato 3 a pag. 229 che costituisce un esempio di Schede di Valutazione delle Competenze, realizzata nella Cooperativa Sociale di Tipo B e simile nella struttura a quelle degli altri due contesti studiati.

Nel lavoro di ricerca sono state analizzate tutte le competenze e tutti i descrittori dei trentotto (N = 38) ruoli analizzati, per un totale di trecentottantaquattro (N = 384) descrittori di competenze.

Tavola 3.1 – Le azioni di ricerca e i tempi di realizzazione

	Cooperativa Sociale Tipo B	Cooperativa Sociale Tipo A	Consorzio Cooperative Sociali	VALORI TOTALE
Ruoli analizzati	N = 1	N = 19	N = 18	N = 38
Competenze individuate per coordinatori	N = 0	N = 11	N = 11	N = 22
Competenze individuate per ciascuno degli altri ruoli	N = 11	N = 10	N = 10	N = 361
Descrittori costruiti	N = 11	N = 191	N = 181	N = 383

III.4. Produzione e analisi dei dati: aspetti metodologici

III.4.1 – Le scelte metodologiche e le azioni svolte per la produzione dei dati

Sul piano del rigore lessicale potrebbe risultare più congruente scrivere di raccolta dei dati nel titolo di questo paragrafo ma, intenzionalmente, si è preferito utilizzare il termine “produzione” e non quello di “raccolta” dei dati, coerentemente con l’approccio di ricerca che è stato scelto. Quello adottato nel presente studio, infatti, costituisce un metodo di tipo qualitativo, ispirato a un approccio di ricerca-azione (di cui si è scritto nel I Capitolo a pag. 11), finalizzato a produrre testi conversativi, scaturiti dagli strumenti di ricerca utilizzati, finalizzati a uno studio degli stessi mediante una Reflexive Thematic Analysis, così come è stata proposta da Braun e Clarke (2006; 2020; 2021), descritta nel successivo sotto-paragrafo III.4.3 a pag. 105, a cui si rimanda per l’approfondimento della stessa.

Il processo di produzione dei dati è avvenuto utilizzando focus group e interviste semi-strutturate, in cui sono state coinvolte persone che hanno partecipato ai processi di lavoro sulle competenze descritte nel precedente paragrafo III.4.1 a pag. 99.

È stato costituito un gruppo di ricerca, coordinato dallo scrivente, composto da quattro persone che collaborano con le realtà studiate a diverso titolo.

Sono stati coinvolti sia responsabili chiamati ad accompagnare i propri collaboratori nello sviluppo di consapevolezza sulle loro competenze e nella valutazione delle stesse, anche mediante colloqui di feedback, sia persone che hanno sperimentato il confronto sulle loro competenze nel colloquio con il proprio responsabile. Nel processo di co-costruzione partecipata e situata delle competenze hanno preso parte coloro che ricoprono il ruolo di responsabili (e quindi di valutatori) in tutti i tre contesti studiati, mentre i collaboratori che hanno sperimentato i colloqui come valutati hanno partecipato al processo di co-costruzione nel primo dei tre contesti analizzati (Cooperativa Sociale di tipo B). Inoltre sono stati analizzati tutti gli artefatti prodotti per la valutazione delle competenze, con le relative definizioni e descrizioni.

Le fasi di produzione delle narrazioni nelle interviste semi-strutturate e nei focus group (raccolta dei dati), è stata preceduta da una fase preliminare nella quale sono state realizzate interviste non strutturate finalizzate a una prima esplorazione delle rappresentazioni e dei vissuti degli attori, al fine di costruire gli strumenti per le interviste semi-strutturate e per i focus group.

Si è scelto di utilizzare lo strumento dell'intervista semi-strutturata, in quanto rappresenta una modalità d'indagine qualitativa in grado di coniugare elementi di struttura e di flessibilità. Come descritto da Alsaawi (2014), essa si colloca in una posizione intermedia tra l'intervista strutturata, basata su domande rigidamente predeterminate, e quella non strutturata, che assume i contorni di una conversazione libera. Essa prevede una traccia per la conduzione delle interviste, costruita in modo tale da consentire la costruzione di un flusso narrativo in base ai contenuti emergenti durante la conversazione e tenendo in stretta considerazione modalità relazionali dei partecipanti che intercettano anche dimensioni emozionali, le quali influenzano la costruzione dei discorsi. A questo riguardo Bryman (2004), avverte che questo approccio permette di mantenere una coerenza tra le diverse interviste della ricerca, garantendo al tempo stesso la possibilità di approfondire aree di particolare rilevanza per il soggetto intervistato. La flessibilità intrinseca dell'intervista semi-strutturata, pertanto, consente di adattarsi alla specificità di ciascun partecipante, favorendo un'interazione più naturale e una produzione narrativa più ricca. Nel lavoro presentato in questa tesi dottorale, si è deciso di utilizzare questo strumento perché, coerentemente con gli obiettivi e con le domande di ricerca, si rivela particolarmente adeguato nella esplorazione di vissuti, rappresentazioni e significati dei partecipanti. Durante il lavoro svolto, infatti, molti attori hanno anticipato le domande dei ricercatori, esprimendo considerazioni non solo di particolare rilievo semantico per gli obiettivi della ricerca, ma anche riportando loro rappresentazioni e vissuti che hanno aggiunto

informazioni, che difficilmente sarebbero emerse utilizzando una traccia di domande altamente strutturata. Si è trattato, in molti casi, di seguire il flusso narrativo dei partecipanti percorrendo con gli stessi sentieri nuovi.

Per quanto riguarda il focus group – altro strumento utilizzato durante il lavoro di ricerca – è stato utilizzato per la sua particolare specificità nel restituire non solo una produzione discorsiva scaturita dalla interazione tra il ricercatore e i singoli partecipanti, ma anche dalla interazione tra di loro. Durante il lavoro di ricerca svolto, infatti, si è trattato di osservare i processi di costruzione collettiva di significati, le dinamiche di gruppo nel discutere insieme sull'esperienza di lavoro attorno alle competenze. Questo ha consentito di cogliere significati che il gruppo, e non solo i singoli, hanno enfatizzato attraverso la discussione tra di loro. Come ricordano Bloor e collaboratori (2001), i focus group risultano appropriati per l'esplorazione di temi sensibili, soprattutto quando i partecipanti provengano da gruppi preesistenti, che richiedono una competenza nel fare ricerca, in grado di offrire un ambiente supportivo e non giudicante.

Come sostenuto da Bloor e collaboratori (2001), il focus group consente di accedere a significati e processi sociali che rimarrebbero altrimenti latenti in contesti più individualizzati. I partecipanti, nella misura in cui interagiscono tra loro e non solo con il ricercatore, tendono a utilizzare il linguaggio e le categorie culturali del proprio gruppo di riferimento, permettendo così di accedere ai cosiddetti «sistemi di codifica indigeni». Nella ricerca svolta, ad esempio, è stato interessante osservare come in un focus group, i soggetti che avevano partecipato a co-costruire le competenze richieste al loro ruolo, si sono soffermati a lungo nel discutere su aspetti particolarmente sensibili per il loro contesto, che riguardavano la difficoltà di mantenere una attenzione agli inserimenti lavorativi di persone svantaggiate – aspetto centrale della mission della loro organizzazione – anche in quelle competenze che rimandano maggiormente a dimensioni di carattere produttivo. L'enfasi emotiva nel discutere di questo aspetto è stata particolarmente visibile durante la discussione nel focus group, osservabile attraverso indicatori come il tono di voce particolarmente alto di alcuni partecipanti, il gesticolare articolato di altri, l'insistenza di ciascuno nel chiarire la propria posizione, il riferimento a esperienze vissute raccontate attraverso una molteplicità di contenuti impliciti e «non detti». In un altro focus group realizzato durante la ricerca, i soggetti che avevano condotto i colloqui di valutazione si sono soffermati a discutere sull'importanza di prevedere momenti di confronto, con i loro collaboratori, anche quando gli stessi non sono richiesti dalla loro organizzazione. In questo caso l'enfasi nei contenuti e nelle emozioni circolanti ha fatto emergere – mediante l'interazione tra i partecipanti – la loro preoccupazione nel non perdere collaboratori ritenuti affidabili, in un momento storico segnato da turn-over e difficoltà nel trovare nuovi operatori.

Sia nelle interviste semi-strutturate sia nei focus group sono stati indagati diversi aspetti riguardanti il percorso sulla co-costruzione, sulla valutazione e sull'apprendimento delle competenze, che ha visto i partecipanti alla ricerca come protagonisti dello stesso. Nello specifico le domande hanno sollecitato le narrazioni attorno ai contenuti che seguono.

- Le rappresentazioni sulla funzione di supporto o meno del lavoro svolto – sia nei confronti delle persone sia dell'organizzazione – nel mettere a fuoco le competenze che sono richieste nell'esercizio dei diversi ruoli.
- Le valutazioni delle persone sui punti di forza e sui punti di debolezza del percorso svolto.
- L'usabilità dell'artefatto ovvero delle Schede di Valutazione delle Competenze: le considerazioni delle persone in merito allo strumento, con particolare attenzione agli aspetti di limite e di risorse dello stesso.
- La cultura organizzativa della propria realtà in relazione al percorso svolto: quali aspetti della cultura organizzativa hanno facilitato il lavoro sulle competenze e quali lo hanno ostacolato o reso meno fluido.
- Gli eventuali guadagni del lavoro svolto, ovvero l'osservazione di eventuali ricadute del lavoro nelle situazioni concrete o nelle pratiche di lavoro e i possibili cambiamenti, a livello individuale e collettivo/organizzativo; in caso di evidenze, sono state esplorate le loro caratteristiche anche con esempi reali.
- L'esplorazione di metafore per esprimere il percorso svolto su co-costruzione, valutazione e apprendimento delle competenze nei propri contesti di lavoro.

La scelta di utilizzare sia focus group sia interviste semi-strutturate è scaturita dall'obiettivo di indagare sia la costruzione dei contenuti mediante l'interazione la discussione tra i partecipanti mediante i prima, sia attraverso una narrazione individualizzata e in profondità con i singoli soggetti. I focus group, in particolare, hanno consentito ai partecipanti di mettere a confronto vicinanza distanze sull'esperienza di valutazione delle competenze, sulle rappresentazioni in merito a come sono state identificate e costruite, sui diversi vissuti nei momenti del colloquio di feedback. Nelle interviste semi-strutturate è stato possibile indagare le rappresentazioni avvicinandosi maggiormente anche ai vissuti dei soggetti esperiti nei momenti di colloquio e di valutazione delle competenze, nonché alle ricadute di questo percorso nelle loro pratiche di lavoro.

Tutte le conversazioni sono state audioregistrate e integralmente trascritte, per poi essere sottoposte a procedura di anonimizzazione. A ciascun partecipante è stato proposto

il consenso informato – che è stato accettato – per la partecipazione al lavoro di ricerca e per l’audioregistrazione delle conversazioni¹⁶.

Come riportato nella Tavola 3.2. che segue, sono state realizzate quarantacinque (N = 45) interviste semi-strutturate individuali, e tre (N= 3) focus group composti da un numero variabile di partecipanti tra cinque e otto persone.

Tavola 3.2 – Le azioni di ricerca e i tempi di realizzazione

	Cooperativa Sociale Tipo B	Cooperativa Sociale Tipo A	Consorzio Cooperative Sociali	TOTALE AZIONI per tipologia
Focus group con Responsabili che hanno valutato	N = 0	N= 1	N = 1	N = 2
Focus group con collaboratori che sono stati valutati	N = 1	N = 0	N = 0	N = 1
Interviste semi-strutturate con Responsabili che hanno valutato	N = 2	N = 1	N = 4	N = 7
Interviste semi-strutturate con collaboratori che sono stati valutati	N = 6	N = 22	N = 10	N = 38
<i>Periodo temporale nel quale sono state realizzate le azioni di ricerca</i>	<i>Da dic. 2024 a feb. 2025</i>	<i>Da marzo a giugno 2025</i>	<i>Da marzo a giugno 2025</i>	
<i>Periodo temporale nel quale sono stati effettuati i colloqui di valutazione delle competenze</i>	<i>Tra i 6 e i 12 mesi prima delle interviste semi-strutturate e i focus group</i>			
TOTALE AZIONI per contesto	N = 9	N = 24	N = 15	N = 48

III.4.2 – La popolazione delle persone coinvolte nella ricerca: caratteristiche

Per quanto riguarda la popolazione delle persone coinvolte nelle interviste semi-strutturate e nei focus group, esse si distinguono tra operatori che sono stati valutati e responsabili che hanno valutato, utilizzando le Schede di Valutazione delle Competenze, mediante i colloqui di valutazione.

Nel lavoro di ricerca sono state coinvolte complessivamente cinquantasette persone (N = 57) di cui diciannove (N = 19) responsabili che hanno svolto il ruolo di valutatori e di trentotto (N = 38) collaboratori che hanno sperimentato il setting del colloquio come professionisti valutati dal proprio responsabile (cfr. Tavola 3.3. che segue). La scelta delle

¹⁶ Per ragioni legate alle tempistiche delle azioni di ricerca, non è stato possibile sottoporre il lavoro svolto alla valutazione del Comitato per l'integrità e l'etica della ricerca.

persone è avvenuta tenendo conto di criteri di eterogeneità per età, anzianità organizzativa, afferenza ai diversi ambiti di lavoro all'interno della propria organizzazione. Va precisato che in accordo con quanto previsto dalla Reflexive Thematic Analysis di Braun e Clarke (2006; 2020; 2021), i partecipanti sono stati scelti tenendo conto del loro posizionamento nelle organizzazioni e nel lavoro sulle competenze. Mediante un lavoro di riflessione con gli stakeholders delle tre organizzazioni, sono state scelte persone ritenute in grado di esprimere ricchezza di significati, pensiero critico e riflessione articolata, sull'esperienza vissuta a livello sia personale che organizzativo. A orientare questa scelta, pertanto, non sono stati criteri di rappresentatività numerica e di saturazione dei dati.

Tavola 3.3 – La popolazione dei partecipanti alla ricerca: valutatori e valutati

	Cooperativa Sociale Tipo B	Cooperativa Sociale Tipo A	Consorzio Cooperative Sociali	TOTALE PARTECIPANTI per ruolo
Responsabili che hanno valutato	N = 2	N = 7	N = 10	N = 19
Collaboratori che sono stati valutati	N = 6	N = 22	N = 10	N = 38
TOTALE PARTECIPANTI per contesto	N = 8	N = 29	N = 20	N = 57

Un altro criterio utilizzato ha riguardato i tempi entro i quali le persone hanno svolto i colloqui di valutazione delle competenze, sia come valutati che come valutatori. I partecipanti alla ricerca che sono stati coinvolti nella ricerca, avevano svolto i colloqui tra i sei e i dodici mesi prima dell'intervista semi-strutturata o del focus group. Questo lasso temporale è stato determinato da vincoli di carattere organizzativo, in quanto è stato possibile realizzare le interviste e i focus group nelle organizzazioni oggetto di studio, al termine di finestre temporali da esse stabilite, di circa sei mesi, nelle quali sono stati effettuati i colloqui di valutazione. Questo lasso temporale, inoltre, è stato ritenuto congruente affinché i soggetti potessero sperimentare gli apprendimenti e le ricadute del lavoro di valutazione svolto, prima di essere intervistati.

Per quanto riguarda le caratteristiche anagrafiche, i valutatori hanno un'età media di 49,9 anni, con una Deviazione Standard di 8,8 punti e un Moda di 44 anni, mentre i valutati hanno un'età media di 38,1 anni con una Deviazione Standard di 10,1 punti e un Moda di 32 anni, con uno scarto dell'età media tra valutatori e valutati di quasi 12 anni di età. Dal punto di vista del genere hanno partecipato alla ricerca, quarantuno (N = 41) sono donne di cui tredici nel ruolo di valutatrici (N = 13) e ventotto valutate (N = 28), mentre gli uomini sono sedici (N = 16) di cui cinque (N = 5) valutatori e undici (N = 11) valutati (cfr. Tavola 3.4 che segue). Questi ultimi valori rispecchiano le caratteristiche della

popolazione delle realtà studiate, in termini percentuali, prevalentemente composte da persone di genere femminile.

Tavola 3.4 – Età anagrafica e genere dei partecipanti alla ricerca

	Responsabili VALUTATORI	Operatori VALUTATI
ETÀ ANAGRAFICA in anni		
<i>Media</i>	49,9	38,1
<i>Deviazione Standard</i>	8,8	10,1
<i>Moda</i>	44	32
GENERE		
<i>Femmine</i>	13	28
<i>Maschi</i>	5	11

Nei criteri di inclusione dei partecipanti alla raccolta dei dati, si è inoltre tenuto conto dei seguenti criteri: l'effettivo coinvolgimento delle persone nel lavoro sulle competenze all'interno dei loro contesti di lavoro; l'eterogeneità dei loro ruoli tra quelli presenti nelle organizzazioni oggetto di studio; la diversità di servizi, progetti e uffici nei quali i valutati e i valutatori sono inseriti, tali da esprimere i differenti gradi di complessità nell'esercizio delle funzioni professionali nelle tre realtà che sono state studiate. Nella Cooperativa Sociale di Tipo A, nella quale vige da diversi anni un sistema di valutazione delle competenze, sono state coinvolte sia persone che avevano già sperimentato colloqui di feedback in passato, sia operatori e coordinatori con minore anzianità organizzativa, che non avevano già vissuto in precedenza un lavoro sulle competenze come quello studiato.

Per quanto riguarda infine il numero di persone che i responsabili hanno valutato (considerando quindi non solo quelli che hanno partecipato alla ricerca), ciascuno di loro ha incontrato per il colloquio e la valutazione in media 6,8 persone con una Deviazione Standard di 3,4 punti e una Moda di 4 persone.

III.4.3 – La Reflexive Thematic Analysis per lo studio dei dati

Nel lavoro di ricerca svolto è stata attribuita una particolare attenzione alla codifica dei dati, identificando uno specifico approccio a tale riguardo, avvalorando le avvertenze di Richards e Morse (2007), i quali ricordano che «nella ricerca qualitativa tutti usano il termine codificare, ma ricercatori diversi intendono cose diverse con questo termine»

(Ibidem, pag. 168). Tenendo conto di questa avvertenza e mettendo a fuoco gli obiettivi dello studio, l'analisi del *corpus* di dati prodotto è stata effettuata utilizzando un approccio di tipo induttivo – quindi bottom up – coerente con le domande di ricerca. In particolare l'analisi svolta si è ispirata alla Reflexive Thematic Analysis di Braun e Clarke (2006; 2020; 2021), che si contraddistingue per la valorizzazione della centralità del contesto e della soggettività del ricercatore nella costruzione dei significati che i soggetti costruiscono attraverso i discorsi.

Questo approccio si pone in contrapposizione con una visione positivista che considera la realtà come data oggettivamente, a favore di uno sguardo sulla stessa che la vede come una costruzione sociale e situata. La ricerca, a questo riguardo, costituisce una pratica interpretativa e riflessiva: la Reflexive Thematic Analysis (Braun e Clarke, 2006; 2020; 2021) si fonda pertanto su una concezione della conoscenza come costruzione situata e contestuale. Nella sua versione più radicale, essa si inserisce nel paradigma del realismo critico (Bhaskar, 1978), una prospettiva filosofica che se da un lato riconosce l'esistenza di una realtà indipendente dalle nostre rappresentazioni, dall'altro lato sostiene che la nostra comprensione di essa sia sempre mediata da pratiche discorsive, strutture cognitive e posizionamenti culturali. Il riconoscimento del carattere situato della conoscenza sfida le nozioni tradizionali di oggettività e impone una riflessione critica e circolare durante l'intero processo di ricerca. In tale contesto, il concetto di riflessività diventa cruciale: essere riflessivi significa interrogarsi costantemente su come il proprio posizionamento influisca sull'analisi e sull'interpretazione di quanto emerge dal lavoro di ricerca. La scelta dei partecipanti segue un approccio di campionamento teorico e intenzionale, piuttosto che statistico: l'obiettivo non è la rappresentatività numerica, ma la ricchezza informativa, la densità dei significati che i partecipanti sono in grado di costruire, sostituendo in questo modo il concetto di saturazione. Le tecniche di raccolta dei dati, utilizzate con questo approccio, privilegiano modalità che consentano l'emersione di narrazioni, esperienze raccontate, riflessioni complesse, come avvenuto nelle interviste semi-strutturate e nei focus group che sono stati utilizzati nel presente studio. Va infine precisato che nella Reflexive Thematic Analysis (Braun e Clarke, 2006; 2020; 2021) la riflessività del ricercatore costituisce un fondamento epistemologico, in quanto la conoscenza è prodotta attraverso un processo di costruzione partecipata dei significati da parte di tutti gli attori coinvolti. È pertanto l'idea stessa di conoscenza che offre un fondamento epistemologico e non solo metodologico del fare ricerca utilizzando questo approccio. La riflessività – in altri termini – non è un'opzione metodologica, ma una dimensione costitutiva della ricerca, a partire da una idea di analisi che rifiuta l'ideale dell'oggettività in senso assoluto e promuove, al contrario, una riflessione sistematica e continua sul modo

in cui le convinzioni, le esperienze, le emozioni e le relazioni dei ricercatori influenzano ogni fase del processo di ricerca.

L'esplicitazione della propria posizione da parte del ricercatore – intesa come insieme di attributi sociali, culturali, biografici ed epistemologici – diventa allora un atto di trasparenza e responsabilità.

La scelta di adottare nel presente studio una Reflexive Thematic Analysis (Ibidem), si giustifica per le domande di ricerca, in base alle quali si intendono esplorare significati e rappresentazioni, vissuti e modalità con cui le persone hanno esperito l'apprendimento, mediante una costruzione partecipata e una valutazione dialogata delle loro competenze. L'intento non è quello di analizzare come i dati emergono dalla realtà in modo oggettivo – questo vorrebbe uno sguardo positivista – ma come gli stessi sono stati costruiti attivamente attraverso un'interazione complessa tra i partecipanti alla ricerca, tra questi e la loro interpretazione dei dati, tra contesto teorico di riferimento e il relativo posizionamento di coloro che hanno partecipato alla ricerca.

Per quanto riguarda gli output dell'analisi del materiale di ricerca prodotto, va ricordato che la Reflexive Thematic Analysis (Ibidem) non ricerca categorie oggettivamente date, ma persegue la generazione di temi come processo riflessivo, contestuale e teoricamente informato. I temi sono costruzioni analitiche che "raccontano una storia" e che forniscono insight rilevanti rispetto al fenomeno studiato.

Durante il percorso di ricerca, il lavoro di codifica del materiale narrativo e di conseguente costruzione tematica, non si è limitato all'identificazione di argomenti ricorrenti, ma ha perseguito l'intento di articolare i significati profondi, impliciti o latenti. Questo è avvenuto seguendo le sei fasi proposte da Braun e Clarke (Ibidem), che possono essere descritte come segue.

- Prima fase: familiarizzazione con i dati, che richiede una lettura attenta, ripetuta e riflessiva del *corpus* testuale, accompagnata da annotazioni, riflessioni e osservazioni personali. In questa fase, nel lavoro di ricerca svolto, ciascuno dei quattro componenti del gruppo di ricerca ha concorso all'analisi dei testi scritti a seguito della trascrizione letterale degli stessi, realizzata da parte del ricercatore che ha condotto l'intervista semi-strutturata o il focus group.
- Seconda fase: generazione dei codici iniziali. Essi consistono in etichette analitiche applicate a segmenti di testo che appaiono significativi rispetto alla domanda di ricerca; non sono "dati oggettivi", ma costruzioni interpretative. Mediante diverse sessioni di lavoro collettive, nel gruppo di ricerca è stata effettuata una prima costruzione di codici, a partire dalle annotazioni di ciascuno sul materiale narrativo prodotto.

- Terza fase: ricerca dei temi. I codici vengono raggruppati in *cluster* concettuali che costituiscono i temi iniziali. Un tema è definito come un *pattern* di significati condivisi, sostenuto da un concetto organizzativo centrale. In questa fase è stata realizzata una prima ipotesi di costruzione dei temi, aggregando tra di loro diversi codici e mettendoli in relazione tra di loro.
- Quarta fase: revisione dei temi, che vengono raffinati, articolati o accorpati in base alla loro coerenza interna, alla ricchezza interpretativa e alla rilevanza per la domanda di ricerca. Ciascun tema costruito nella fase precedente, è stato sottoposto a discussione nel gruppo di ricerca, al fine di precisarne i significati e articolare le differenti attribuzioni semantiche che sono state attribuite.
- Quinta fase: definizione e denominazione dei temi. Ciascuno di essi viene definito attraverso una narrazione concettuale che ne chiarisce il significato e il ruolo all'interno dell'analisi complessiva. In questa fase ciascun tema è stato definito mediante la costruzione collettiva di descrizioni e chiarimenti concettuali.
- Sesta fase: produzione del report. La scrittura è parte integrante dell'analisi, non solo una rappresentazione della stessa; per i citati autori deve essere densa, contestualizzata e riflessiva. Nel lavoro svolto è stato prodotto un report di presentazione di quanto emerso per ciascuna delle tre realtà organizzative oggetto di studio, prevedendo spazi di interazione per la revisione e l'integrazione di quanto è stato costruito. Ai fini della ricerca dottorale, quanto emerso dalle cinque fasi di lavoro di cui sopra costituisce il materiale in base al quale è stata prodotta la scrittura degli esiti presentati nel V Capitolo che segue.

III.5. Conclusioni

I tre casi di studio che sono stati analizzati, presentati in questo III Capitolo, si sono caratterizzati per la diversità degli strumenti prodotti atti a promuovere la valutazione e l'apprendimento delle competenze, ma accomunati dallo stesso approccio partecipato e situato nella co-costruzione degli stessi. La connessione tra i processi che sono stati presentati in questi contesti, hanno offerto una opportunità di ricerca non solo per la particolarità dei loro percorsi, per i riferimenti teorici e metodologici che li hanno sostenuti, ma anche per la diffusività degli stessi al loro interno, in quanto hanno consentito di coinvolgere un numero consistente di persone coinvolte nel processo di lavoro sulle competenze.

Complessivamente, nei tre contesti studiati, sono stati realizzati colloqui di valutazione delle competenze per una popolazione che ha coinvolto circa quattrocento persone.

L'interesse del presente studio scaturisce anche da questo: il significativo numero di persone coinvolte nei processi di lavoro sulle competenze, mediante colloqui personalizzati, offre spaccati di vita organizzativa reali che consentono di esplorare e analizzare vissuti, rappresentazioni e significati, in grado di fare luce su esperienze che possano aiutare non solo a comprendere la complessità del mondo del lavoro odierno, ma anche a suggerire percorsi virtuosi. È convinzione dello scrivente, dalla quale prende avvio il presente lavoro di ricerca, che al centro dei discorsi può assumere legittimazione il tentativo di coniugare aspetti diversi, spesso proposti in modo contrapposto, a scopo strumentale o ideologico. Si ritiene infatti possibile coniugare le istanze delle organizzazioni e quelle delle persone, le dimensioni identitarie collettive e quelle soggettive, i significati costruiti attorno alle pratiche di lavoro e le competenze che si sostanziano nelle pratiche stesse.

Le scelte metodologiche descritte in questo III Capitolo depongo a favore di questa possibilità: offrire spazi di ricerca per indagare aspetti che interessano sia le dinamiche di funzionamento delle organizzazioni, sia quelle identitarie delle persone, mediante scelte di metodo nel fare ricerca in grado di fare emergere rappresentazioni e vissuti circolanti e, a partire da questi, costruire significati mediante strumenti come i focus group e le interviste, utilizzando la Reflexive Thematic Analysis (Ibidem) come descritto nel precedente paragrafo III.4 a pag. 99.

È a partire da queste descrizioni di contesto e di processo che nel successivo VI Capitolo vengono presentati di risultati della ricerca svolta.

È importante precisare che in base all'approccio di Ricerca-Azione adottato nello studio dei percorsi realizzati nei tre contesti, sarebbe stato auspicabile audio-registrare, trascrivere e sottoporre ad analisi anche le narrazioni co-costruite durante le sessioni di lavoro finalizzate alla socializzazione della Reflexive Thematic Analysis (Ibidem). Questo non è stato possibile, perché le azioni di socializzazione e rielaborazione critica di quanto emerso dalla ricerca sono avvenute – e sono tuttora in corso – a seguito della prima presentazione formale della presente tesi dottorale, avvenuta alla fine del mese di settembre 2025. I tempi delle azioni realizzate all'interno delle organizzazioni, costituiscono pertanto vincoli che non hanno reso possibile uno studio approfondito delle fasi di socializzazione e rielaborazione dei codici e dei temi. Tuttavia, nella revisione del presente lavoro avvenuta nel mese di gennaio 2026, è stato possibile riportare – nel V Capitolo di questo elaborato – alcuni aspetti che stanno emergendo nel lavoro di socializzazione di quanto presentato nel IV Capitolo che segue.

IV CAPITOLO

GLI ESITI DELL'ANALISI:

I TEMI EMERSI E I SIGNIFICATI CIRCOLANTI

IV.1. Introduzione

La Reflexive Thematic Analysis svolta (Braun e Clarke, 2006; 2020; 2021), mediante la quale è stato studiato il materiale narrativo prodotto nel presente lavoro di ricerca, ha consentito di identificare quarantasette ($n = 47$) codici, costruiti mediante un lavoro di lettura, discussione, interpretazione e costruzione di significati impliciti e latenti. Seguendo le fasi descritte nel precedente III Capitolo a pag. 83, le trascrizioni sono state oggetto di letture incrociate da parte dei diversi attori del gruppo di ricerca (prima fase di familiarizzazione), che hanno portato alla formulazione di una prima ipotesi di codifica (seconda fase di generazione dei codici iniziali), revisionata a partire da una nuova analisi del materiale narrativo, creando una circolarità tra i codici che sono stati costruiti e le sequenze narrative che sono state scelte per la spiegazione degli stessi.

La Tavola 4.1. che segue riporta la nomenclatura di ciascun codice e la descrizione che è stata formulata per ciascuno di essi.

Tavola 4.1 – I codici identificati e la loro spiegazione

SIGLA	ETICHETTA ANALITICA CODICE	SPIEGAZIONE DEL CODICE
01	<i>Autonomia nella gestione del ruolo.</i>	Acquisizione di maggiore autonomia nell'esercizio del ruolo organizzativo.
02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze.</i>	Esplorazione delle aspettative del proprio Responsabile da parte degli operatori valutati.
03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati.</i>	Utilità di uno strumento di valutazione comune per allineare il pensiero tra gli attori.
04	<i>Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli.</i>	Confronto collettivo sui diversi ruoli e non solo sul proprio, a partire dal processo di costruzione delle competenze e di valutazione.
05	<i>Riflessione individuale sul proprio ruolo.</i>	Riflessione individuale sul proprio ruolo mediante l'auto-riflessione.
06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze.</i>	Rappresentazione condivisa della competenza valutata, costruendo convergenze e identificando diversità nella lettura della stessa.
07	<i>Spazio di confronto per oggettivizzare.</i>	Ancoraggio alle pratiche di lavoro nel momento del colloquio.

SIGLA	ETICHETTA ANALITICA CODICE	SPIEGAZIONE DEL CODICE
08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione.</i>	Differenze nelle valutazioni sulle competenze tra chi valuta e chi è valutato, evidenziando diversi punti di vista e possibili discrepanze.
09	<i>Conoscenza di se stessi nel ruolo professionale.</i>	Conoscenza del proprio stile di gestione del ruolo professionale e di funzionamento nell'esercizio dello stesso.
10	<i>Dispositivi di confronto nel quotidiano.</i>	Necessità e opportunità di momenti di confronto come quello esperito nel percorso.
11	<i>Uso dell'artefatto per negoziare significati.</i>	Utilità di uno strumento di valutazione comune per allineare il pensiero e il confronto in riferimento alle competenze e alle modalità di espressione delle stesse,
12	<i>Evoluzione nel confronto con il responsabile.</i>	Sviluppo e tenuta degli apprendimenti nel quotidiano con il proprio Responsabile.
13	<i>Valorizzazione di competenze meno conosciute.</i>	Possibilità di esplorazione e scoperta di competenze implicite, meno note, a volte sconosciute.
14	<i>Confronto nei gruppi di lavoro sulle competenze collettive.</i>	Con la valutazione si è potuto scoprire e valorizzare competenze distribuite tra colleghi del proprio gruppo di lavoro.
15	<i>Messa in atto di azioni di miglioramento.</i>	Il lavoro di valutazione ha consentito una ricaduta nel quotidiano, mediante l'identificazione di azioni di miglioramento.
16	<i>Conoscenza delle persone nel loro ruolo</i>	Il percorso ha consentito di generare una conoscenza delle persone nel loro ruolo, in base a come lo esprimono.
17	<i>Chiarezza sulle job description delle posizioni.</i>	Il percorso ha aiutato a chiarire le posizioni organizzative dei diversi ruoli.
18	<i>Chiarimento nel sistema di deleghe interno.</i>	Il percorso ha promosso spazi di chiarimento sul sistema di deleghe interne e confini di ruolo.
19	<i>Cultura partecipativa come aspetto caratterizzante.</i>	Il processo di lavoro sulle competenze è stato favorito da una cultura organizzativa orientata al confronto e alla relazione tra colleghi.
20	<i>Esperienza di valutatore per sviluppare competenze.</i>	L'esperienza della valutazione delle competenze, da parte dei responsabili, può generare una consapevolezza sul loro ruolo, sulle funzioni di leadership, sulle proprie strategie per lo sviluppo dei propri collaboratori.
21	<i>Stile amicale e informale nelle relazioni interne.</i>	Culture organizzative improntate ad amicalità e informalità non favoriscono il processo di valutazione.
22	<i>Approccio centrato su sviluppo e cura delle persone.</i>	Un approccio organizzativo orientato allo sviluppo professionale e alla cura del benessere lavorativo delle persone, costituisce un fattore facilitante la valutazione.
23	<i>Cultura della valutazione come giudizio "scolastico".</i>	La cultura diffusa a livello sociale che interpreta la valutazione come giudizio di tipo scolastico, quando interiorizzata dai soggetti ostacola il lavoro sulle competenze.
24	<i>Confronto tra colleghi nella formazione.</i>	Il lavoro sulle competenze è stato favorito dal percorso di consulenza e formazione svolto con approccio partecipativo.
25	<i>Spunti di contenuto e di metodo nella formazione.</i>	I contenuti emersi dalla formazione hanno aiutato le persone a meglio comprendere il senso del lavoro sulle competenze. Questo riguarda anche aspetti metodologici.
26	<i>Lavoro collettivo sull'artefatto.</i>	Quale tipo di impatto ha avuto il lavoro collettivo sull'artefatto, sia nelle sessioni di consulenza sia nei contesti formativi.
27	<i>Meta-riflessione sul percorso professionale delle persone.</i>	La meta-riflessione costituisce un processo che aiuta le persone nel valutare e apprendere le competenze.
28	<i>Apertura verso altri ruoli e ambiti di espressione.</i>	Come il lavoro sulle competenze ha consentito di aprire riflessioni e possibilità verso ruoli professionali e organizzativi diversi da quello attuale.
29	<i>Attenzione organizzativa alle competenze delle persone.</i>	L'attenzione da parte dei differenti ruoli e organismi organizzativi alle competenze delle persone.

SIGLA	ETICHETTA ANALITICA CODICE	SPIEGAZIONE DEL CODICE
30	<i>Comprensione degli obiettivi del processo valutativo.</i>	Un punto di debolezza del processo ha riguardato la comprensione degli obiettivi del percorso valutativo e quindi la chiarezza comunicativa nella esplicitazione degli stessi.
31	<i>Limitazioni nell'utilizzo degli intervalli della scala.</i>	In riferimento all'artefatto, fatica nell'utilizzo dei punti estremi della scala a intervalli per la valutazione competenze oppure l'assenza di punteggi intermedi tra due valori.
32	<i>Centratura polarizzata su aspetti positivi o negativi.</i>	Criticità di conduzione del colloquio di valutazione, laddove è stato riportato un effetto di polarizzazione tra aspetti negativi o positivi.
33	<i>Tenuta dei cambiamenti nel quotidiano.</i>	Fatica a mantenere l'attenzione sugli apprendimenti acquisiti durante il percorso sulle competenze.
34	<i>Evidenza sull'utilizzo degli esiti del percorso.</i>	Scarsa evidenza sulle ricadute organizzative del percorso svolto.
35	<i>Distanza nell'operatività da parte di chi valuta.</i>	Per operatori che lavorano su territori e a domicilio, quindi fisicamente lontani dai propri responsabili, si registra una distanza dagli stessi nel discutere di competenze.
36	<i>Difficoltà a mettere a fuoco alcune competenze.</i>	Per coloro che svolgono più anni di servizio risulta maggiormente difficile esercitare un pensiero critico sulle proprie competenze. Alcune competenze inoltre sono risultate più complesse da valutare, come quelle relative all'appartenza organizzativa.
37	<i>Monitoraggio e rilancio di cambiamenti e apprendimenti.</i>	Monitorare il processo riguardante i cambiamenti e gli obiettivi di miglioramento costituisce una ricaduta di primaria importanza, oltre a nuove azioni per l'apprendimento.
38	<i>Sperimentazione di valutazione tra pari.</i>	La <i>peer evaluation</i> costituisce una evoluzione del processo valutativo che viene menzionata come possibilità utile per l'apprendimento.
39	<i>Sperimentazione di valutazione button up.</i>	Una possibilità evolutiva riguarda la valutazione dei responsabili da parte dei propri collaboratori.
40	<i>Cambiamenti di setting del colloquio.</i>	Lo svolgimento dei colloqui in contesti ambientali diversi da quello del lavoro quotidiano costituisce una variazione di setting come elemento facilitante.
41	<i>Preservare un tempo dedicato per il confronto.</i>	Il tempo dedicato alla valutazione esige una scelta intenzionale che viene indicata come elemento di qualità per l'ulteriore sviluppo delle competenze.
42	<i>Possibilità di confronto con altri soggetti interni.</i>	Una risorsa per il proseguo dell'apprendimento di competenze contempla la possibilità di confrontarsi con soggetti diversi dal proprio responsabile, ma interni all'organizzazione con un ruolo diverso.
43	<i>Possibilità di confronto con altri soggetti esterni.</i>	Una risorsa per il proseguo dell'apprendimento di competenze contempla la possibilità di confrontarsi con soggetti diversi dal proprio responsabile ed esterni all'organizzazione.
44	<i>Utilizzo artefatto per processi on-boarding.</i>	L'artefatto prodotto, nel quale sono declinate le competenze richieste ai diversi ruoli, può costituire una risorsa utile per i processi di inserimento di nuove persone nell'organizzazione.
45	<i>Revisione di alcuni aspetti dell'artefatto.</i>	Alcuni aspetti dell'artefatto prodotto potrebbero essere oggetto di ulteriore lavoro, migliorando alcuni aspetti.
46	<i>Esplicitazione di obiettivi ed esiti del processo valutativo.</i>	Un aspetto migliorativo evocato riguarda una maggiore esplicitazione delle regole di ingaggio nel processo di lavoro sulle competenze, nonché i suoi esiti.
47	<i>Sostenibilità organizzativa del processo valutativo.</i>	L'attività di preparazione delle valutazioni, di svolgimento dei colloqui e di produzione dell'artefatto non sono privi di impatto sui carichi di lavoro delle persone e sui tempi richiesti, ponendo questioni di sostenibilità organizzativa.

Proseguendo nel lavoro di analisi, a partire dai quarantasette codici sopra descritti, sono stati individuati nove temi ($n = 9$), ciascuno dei quali è stato costruito a partire da una aggregazione di codici (terza fase di ricerca dei temi), riferiti ai *verbatim* ripresi dalle interviste e dai focus group. Coerentemente con quanto suggerito da Braun e Clarke (2006; 2020; 2021)), alcuni codici hanno concorso alla costruzione di diversi temi. Si è quindi proceduto con una rilettura degli stessi (quarta fase di revisione dei temi), per poi continuare l'analisi con una precisazione dei significati di ciascun tema (quinta fase di definizione e denominazione dei temi), che ha consentito la produzione del presente lavoro dottorale, oltre alla stesura di un documento consegnato e condiviso con le organizzazioni coinvolte nel processo di ricerca (sesta fase di produzione del report).

Nella Tavola 4.2. che segue vengono riportati i nove temi, con l'aggregazione dei codici che hanno portato alla loro costruzione, mentre nei paragrafi successivi viene formulata una definizione di ciascun tema argomentando quanto emerso dal lavoro di analisi del materiale narrativo.

Tavola 4.1 – Denominazione dei temi e aggregazione di codici

N.	DENOMINAZIONE DEL TEMA	AGGREGAZIONE DEI CODICI
I	<i>APPRENDIMENTO DELLE COMPETENZE.</i>	(01) Autonomia nella gestione del ruolo. (02) Chiarimento aspettative sulle competenze. (03) Artefatto condiviso e situato per negoziare significati. (04) Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli. (05) Riflessione individuale sul proprio ruolo. (06) Interpretazioni condivise sulle competenze. (07) Spazio di confronto per oggettivizzare.
II	<i>NEGOZIAZIONE COLLETTIVA DEI SIGNIFICATI.</i>	(02) Chiarimento aspettative e mandati. (03) Artefatto condiviso e situato per negoziare significati. (06) Interpretazioni condivise sulle competenze. (04) Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli. (08) Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione.
III	<i>CONSAPEVOLEZZA SUL PROPRIO RUOLO.</i>	(05) Riflessione individuale sul proprio ruolo. (03) Artefatto condiviso e situato per negoziare significati. (01) Autonomia nella gestione del ruolo. (04) Rappresentazioni condivise sul proprio ruolo. (09) Conoscenza di se stessi nel ruolo professionale.
IV	<i>SVILUPPO DI COMPETENZE NEL RUOLO DI VALUTATORI.</i>	(24) Confronto tra colleghi nella formazione. (25) Spunti di contenuto e di metodo nella formazione. (26) Lavoro collettivo sull'artefatto. (20) Esperienza di valutatore per sviluppare competenze.
V	<i>CONOSCENZA ORGANIZZATIVA SULLE COMPETENZE DELLE PERSONE.</i>	(27) Meta-riflessione sul percorso professionale delle persone. (28) Apertura verso altri ruoli e ambiti di espressione. (09) Conoscenza di se stessi nel ruolo professionale. (29) Attenzione organizzativa alle competenze delle persone.

N.	DENOMINAZIONE DEL TEMA	AGGREGAZIONE DEI CODICI
VI	<i>LE CULTURE ORGANIZZATIVE E LA LORO INFLUENZA.</i>	(19) Cultura partecipativa come aspetto distintivo. (21) Stile amicale e informale nelle relazioni interne. (22) Approccio centrato su sviluppo e cura delle persone. (23) Cultura della valutazione come giudizio "scolastico".
VII	<i>PROBLEMATICHE NEL LAVORO SULLE COMPETENZE.</i>	(30) Comprensione degli obiettivi del processo valutativo. (31) Limitazione nell'utilizzo di tutti gli intervalli della scala. (32) Centratatura polarizzata su aspetti positivi o negativi (33) Tenuta dei cambiamenti nel quotidiano. (34) Evidenza sull'utilizzo degli esiti del percorso. (35) Distanza nell'operatività da parte di chi valuta. (36) Difficoltà a mettere a fuoco alcune competenze. (47) Sostenibilità organizzativa del processo valutativo.
VIII	<i>RICADUTA NELLE PRATICHE DI LAVORO.</i>	(10) Dispositivi di confronto nel quotidiano. (11) Uso dell'artefatto per negoziare significati. (12) Evoluzione nel confronto con il responsabile. (01) Autonomia nella gestione del ruolo. (13) Valorizzazione di competenze meno conosciute. (14) Confronto in gruppi di lavoro sulle competenze collettive. (15) Messa in atto di azioni di miglioramento. (16) Conoscenza delle persone nel loro ruolo. (17) Chiarezza sulle <i>job description</i> delle posizioni. (18) Chiarimento nel sistema di deleghe interno.
IX	<i>PISTE DI LAVORO PER L'AZIONE FUTURA.</i>	(37) Monitoraggio e rilancio di cambiamenti e apprendimenti. (38) Sperimentazione di valutazione tra pari. (39) Sperimentazione di valutazione <i>button up</i> . (40) Cambiamenti di setting del colloquio. (41) Preservare un tempo dedicato per il confronto. (42) Possibilità di confronto con altri soggetti interni. (43) Possibilità di confronto con altri soggetti esterni. (44) Utilizzo artefatto per processi <i>on-boarding</i> . (45) Revisione di alcuni aspetti dell'artefatto. (46) Esplicitazione di obiettivi ed esiti del processo valutativo.

Il lavoro di codifica dei quarantasette codici che hanno portato alla identificazione dei nove temi, è avvenuta utilizzando il programma Microsoft Excel, mediante la costruzione di una tabella a doppia matrice costruita *ad hoc*, riportando manualmente le singole sequenze di *verbatim* per ciascuna intervista semi-strutturata e per ogni focus group, attribuiti ai diversi codici. Con finalità esemplificativa, nell'Allegato 5 a pagina 230 e seguenti, viene presentato integralmente lo strumento utilizzato per la costruzione del tema «Negoziazione collettiva dei significati», riportando tutti gli estratti utilizzati e i relativi codici.

IV.2. La descrizione dei temi emersi dall'analisi e i relativi codici

IV.2.1 – *Apprendimento delle competenze*

Un primo tema emerso nel lavoro di analisi del materiale qualitativo prodotto durante il lavoro di ricerca, riguarda l'apprendimento delle competenze che esso ha promosso, a livello sia soggettivo sia organizzativo. Con questa denominazione – «Apprendimento delle competenze» – si intende quel processo di cambiamento, per come viene rappresentato e vissuto da parte delle persone intervistate, riguardante la mobilitazione delle risorse individuali e collettive nell'esercizio dei ruoli professionali e organizzativi. Esso rimanda alla semantica del «prendere, afferrare» come vuole il suo significato etimologico (Zingarelli, 2023). Si tratta quindi di un processo che rimanda figurativamente ad afferrare con la mente, ma anche agli artefatti che favoriscono questo movimento e alle azioni che lo rendono possibile. Nei contesti studiati, infatti, è emerso che l'artefatto delle Schede di Valutazione delle Competenze ha svolto un ruolo rilevante nel promuovere l'apprendimento, così come lo sono stati i momenti di confronto tra i responsabili che hanno valutato i rispettivi collaboratori.

Entrando nello specifico degli esiti della ricerca, è emerso che un effetto di questo processo di apprendimento delle competenze ha riguardato lo sviluppo di una maggiore autonomia nell'esprimere il proprio ruolo, a partire da una più chiara messa a fuoco delle competenze che esso richiede all'interno del contesto lavorativo, come emerge dalla sequenza narrativa che segue, estrapolata dall'intervista di una operatrice.

«L'attività lavorativa è un tuo oggetto di lavoro, quindi l'aggiornamento costante lo fai tu su questa cosa qua. Arrivi che devi imparare delle competenze che esulano un po' dalle classiche competenze dell'educatore» (intervista A-VL-INT-08).

È interessante osservare a questo riguardo come una sfida odierna nei contesti di lavoro sia quella di apprendere competenze richieste dall'unicità di ciascuna situazione, che «esulano un po' dalle classiche competenze» – come riportato nel *verbatim* di cui sopra – le quali rimandano alla formazione istituzione legata alla specifica professione, necessaria ma non sufficiente per svolgere in autonomia il proprio ruolo. Questo aspetto viene ben rappresentato da un'altra sequenza narrativa, nell'intervista con una persona valutata nel ruolo di responsabile.

«Praticamente tutti i responsabili del settore hanno acquisito autonomia. Parlando e affrontando questi temi, ognuno di noi ha acquisito più consapevolezza sia del ruolo, ma anche del contesto nostro organizzativo. In tutti gli ambiti, che sia i lavori socialmente utili, i servizi di pulizia, ma anche in ambiti che potrebbero essere trasversali, però

sappiamo che ci sono dei ruoli più chiari e anche delle zone più chiare all'interno dell'organizzazione» (intervista B-INT-OP-05).

È qui evidente come l'autonomia nella gestione del proprio ruolo sia strettamente connessa con lo sviluppo di rappresentazioni condivise in relazione ai diversi ruoli e non solo al proprio. Questo aspetto, in particolare, dalle interviste e dai focus group è emerso nel confronto tra responsabili nel ruolo di valutatori e operatori che sono stati valutati, come affermato da una persona che ha gestito i colloqui di *feedback*.

«Secondo me è molto interessante il confronto tra l'autovalutazione e la valutazione della responsabile o del responsabile. Secondo me questo è un elemento molto utile che aiuta, diciamo così, a mettere anche in gioco sul tavolo degli elementi di confronto tra ruoli differenti, per cui ho trovato questa cosa molto interessante» (intervista S-VL-INT-03).

Se in quest'ultima sequenza narrativa emerge in particolare il confronto tra il ruolo di colui che valuta e quello di chi è stato valutato, in altre interviste o focus group è stato evidenziato il guadagno in termini di apprendimento scaturito dal confronto con altri ruoli professionali all'interno dell'organizzazione, come emerge in un focus group con responsabili che hanno svolto una funzione valutativa.

«Ripensarsi soprattutto nel lavoro di équipe, quindi nel rapporto anche con gli altri, perché poi l'autovalutazione secondo me ti porta anche molto a paragonarti all'altro e quindi anche a pensare al tuo lavoro nei confronti degli altri, degli altri colleghi» (focus group A-VL-FC-01).

L'apprendimento delle competenze, pertanto, secondo le persone intervistate è scaturito anche dal confronto tra le competenze richieste ai differenti ruoli e non solo riflettendo sul proprio. Quest'ultimo, tuttavia, costituisce un elemento cruciale, come emerge anche dalla frequenza delle sequenze narrative che sono state assegnate al codice «Riflessione individuale sul proprio ruolo». L'analisi del materiale narrativo, infatti, ha restituito una ricorrenza di riferimenti narrativi all'area semantica espressa da questo aspetto, che lo vede ai primi posti, nel confronto con gli altri codici: esso infatti ricorre in ottantasei passaggi (n = 86) nelle interviste con gli operatori che sono stati valutati e in diciannove *verbatim* (n = 19) con i responsabili che hanno valutato.

Per coloro che sono stati valutati, risulta cruciale il lavoro di riflessione svolto sulle proprie competenze, in relazione al proprio ruolo, per l'apprendimento delle stesse, come emerge dalle affermazioni di persone intervistate di seguito riportate.

«È stato molto interessante e ci ha fatto capire di più su dove lavorare, dove siamo più forti, dove siamo magari meno forti e quindi dove lavorarci» (intervista B-INT-OP-03).

«Il punto di forza è che sei costretto a fermarti... Fermarti e guardare l'esperienza lavorativa in tutte le sue forme e questo è un super punto di forza, perché durante le giornate è difficile fermarsi, fare un attimo con calma, prendersi del tempo; questo è assolutamente un punto di forza di questo momento» (intervista A-VL-INT-02).

Quest'ultima citazione mette in evidenza che l'apprendimento delle competenze richieste nello specifico del proprio ruolo professionale, esige una azione che – come un ossimoro – è quella di “fermare l'azione” per riflettere sull'esperienza, per *«guardare l'esperienza lavorativa in tutte le sue forme»* e poter imparare da essa. Quanto emerso a questo riguardo da parte degli operatori che sono stati valutati, converge con le rappresentazioni dei loro responsabili, i quali hanno evidenziato come il lavoro di riflessione ha consentito di tracciare anche traiettorie evolutive nell'apprendimento delle competenze, come riportato in due interviste di responsabili valutatori, i quali hanno raccolto alcune considerazioni anche dai loro coordinatori che hanno altre persone. Ecco di seguito due sequenze narrative emblematiche a questo riguardo.

«Hanno riflettuto su se stessi, quindi il fatto di lavorare tra di loro, stabilire quelli che sono gli elementi di competenza, sintetizzarli e attribuire un valore che poi era un valore di autovalutazione, questo ha permesso a loro anche di fare una riflessione innanzitutto singolarmente e poi anche un po' condivisa tra di loro» (intervista B-VL-INT-02).

«Mi hanno detto che è (...) molto utile, è stato molto utile – perché loro lavorano quotidianamente con persone e vedono criticità, limiti, possibilità – e quindi la cosa che mi hanno restituito in modi diversi e che per me è stato veramente prezioso, è dedicarsi questo tempo e darsi questo tempo, perché ha permesso con ciascuno di fare un po' il punto, di trarre la direzione» (intervista S-VL-INT-01).

Analizzando la costruzione narrativa della persona intervistata di cui è stato ripreso quest'ultimo *verbatim*, è emersa la connessione tra l'importanza della riflessione per apprendere le competenze e la possibilità di nominare eventuali criticità nell'espressione delle stesse, creando luoghi di confronto per poterle evidenziare e farne oggetto di apprendimento.

«È servito in particolare con le persone che comunque avevano delle difficoltà perché ha permesso di costruire un dialogo rispetto un po' alle aspettative reciproche, alle necessità del servizio; un dialogo individuale quindi centrato anche su quello che loro mettevano in campo» (intervista S-VL-INT-01).

Sono emerse alcune metafore evocative sui processi riflessione delle persone, sostenute dal loro percorso sulle competenze, che rimandano a due movimenti: il primo è quello del confronto con altri, fonte di spunti a partire da come si è visti e guardati; il secondo riguarda il movimento interno che scaturisce dallo scambio con gli altri e che attiva uno spazio di pensiero soggettivo in grado di connettere esperienze vissute, sensazioni interiori, valutazioni critiche. Nell'estratto di intervista che segue questi due aspetti vengono ben evidenziati, facendo riferimento allo strumento del termometro per misurare e allo specchio per guardarsi.

«[Penso alle metafore di] un termometro e uno specchio, cioè nel senso che misuri un po' quello che ti circonda, quello che fai, però io credo che avere uno specchio di fronte, (...) ti dà modo anche di rivederti: è indispensabile, cioè è utile, ma è allo stesso tempo indispensabile, perché in un lavoro come il mio, parlo del mio, però come il mio è dove molto spesso sei chiamato a metterti in discussione su questo intervento – l'ho fatto bene, quell'altro intervento l'ho fatto male, lì o sono stato rigido o di là sono stato troppo flessibile – cioè avere uno rispecchiamento esterno è indispensabile, e comunque il termometro parte dal fatto che valutare è valutarci comunque in un modo o nell'altro» (intervista A-VL-INT-06).

Nelle esperienze studiate nei tre contesti oggetto della presente ricerca, sono stati creati «Spazio di confronto per oggettivizzare», come emerge dalle sequenze narrative a partire dalle quali è stato creato questo codice. Nell'analisi del materiale conversativo si è tenuto conto – in modo criticamente riflessivo – del fatto che in quanto ricercatori viene esercitato uno sguardo sulla valutazione delle competenze come processo che non può restituire un giudizio “oggettivo”, in senso assoluto, ma che può aiutare a “oggettivizzare”, cioè a trasformare le molteplici variabili in gioco in contenuti trattabili sul piano conversativo e “oggetto” di analisi sul piano riflessivo. Tenendo conto di queste premesse di carattere epistemologico, è stato creato quest'ultimo codice. Esso rimanda alla necessità di dispositivi organizzativi, come quello del colloquio, che consentano alle persone di identificare luoghi nei quali al centro dell'attenzione vengono poste le loro competenze e il loro ruolo e non – come accade frequentemente – il problema lavorativo o l'analisi di un caso critico legato a clienti e utenti o una questione istituzionale, creando un contesto dialogico tra le persone coinvolte nel colloquio, come emerso in un focus group con i valutatori.

«Penso che questo abbia contribuito a creare davvero una situazione comunicativa e dialogica molto libera nel senso che non era più l'essere sottoposto a delle domande a cui dovevano rispondere, ma si creava davvero una situazione dialogica» (focus group A-VL-FC-01).

Dare parola ad aspetti anche critici, nominare punti di debolezza nell'esercizio del proprio ruolo, sollecitare un apprendimento che esige un cambiamento, non è sempre un processo lineare e spesso esige la competenza – per coloro che forniscono un feedback – nel farlo in modo costruttivo, che sia ricevibile dal proprio interlocutore, come riporta una responsabile che ha valutato.

«Io ti faccio questo esempio, con una coordinatrice educativa bravissima, sulla quale se dovessi star via tre mesi direi passo a te [il mio ruolo], perché sono assolutamente... Però a fronte di questa valutazione molto alta c'era un altro pezzo di valutazione che era molto basso, perché questo suo bisogno di essere sempre performante, capace, competente, perfezionista eccetera, veniva giocato male dentro al resto del gruppo creando tutta una serie di fatiche, di resistenze, di rigidità (...). Questa questione è stata davvero affrontata in quel colloquio lì dove io gli ho detto quelle competenze, effettivamente non competenze, però un po' più di alleanza; quindi là dove c'è una criticità va bene dirla, bisogna dirla nel modo giusto bisogna evitare di limitarsi a dirla, trovare anche, lanciare anche le possibili soluzioni, proporre delle alternative, essere proattivi, muoversi in un'altra dimensione» (intervista S-VL-INT-04).

La sfida, in una situazione come quella sopra descritta, è quella di costruire una alleanza dal punto di vista relazionale tra i responsabili che valutano e i propri collaboratori, attraverso la costruzione di interpretazioni condivise sulle competenze, tali da permettere una messa a fuoco di quello che ciascuno intende quando si nomina un determinato aspetto oppure di superare stereotipi di ruolo, che non consentono una espressione dello stesso, creativa per il soggetto e innovativa per l'organizzazione, come spesso richiesto da contesti caratterizzati da alta complessità. È quanto viene evidenziato in diversi passaggi narrativi durante le interviste e i focus group, come in quello che segue.

«Diventa un momento attraverso il quale attui anche dei momenti di riconoscimento di capacità, di competenze, anche di caratteristiche che non sempre possono essere funzionali, ma che poi disegnano il modo in cui uno interpreta il ruolo, può essere anche molto originale, non per forza deve avere l'educatore con lo stampino che deve essere fatto in un certo modo, anzi è un po' rischioso immaginarla così e diventa anche un modo per percepire la persona, che può valorizzare delle caratteristiche che ha, ma nello stesso tempo si deve confrontare con il contesto» (intervista S-VL-INT-02).

L'apprendimento delle competenze è avvenuto anche attraverso un'azione di precisazione di aspetti che riguardano il mandato, riferito ai diversi ruoli professionali, la cui traduzione nelle pratiche di lavoro esige l'espressione delle competenze in modo coerente con le aspettative dell'organizzazione. In diversi passaggi narrativi le persone si sono soffermate su questo aspetto, che nel lavoro di analisi è stato codificato come

“Chiarimento aspettative sulle competenze”. Ecco a questo riguardo quanto riportato da alcuni responsabili.

«Secondo me quello che ha aiutato tanto è il fatto che loro hanno dovuto esplorare un po' le aspettative dell'organizzazione» (intervista B-VL-INT-02)

«Secondo me questo lavoro è stato molto utile, soprattutto per i responsabili, per chiarire loro stessi quali potevano essere le competenze richieste dalla cooperativa e dalla direzione» (intervista B-VL-INT-01).

«Anche capire su dove andare a lavorare, quali competenze comunque rafforzare, è sicuramente importante. Anche il lavoro, devo dire, in squadra con gli altri colleghi, coordinatori, che vedono la stessa persona però all'interno di realtà diverse, è stato molto utile anche per valorizzare o dare anche delle aree di miglioramento agli operatori» (intervista S-INT-OP-03).

In quest'ultima citazione il fatto di *«capire su dove andare a lavorare, quali competenze comunque rafforzare»*, rimanda in modo implicito a quanto è richiesto dai ruoli di responsabilità dell'organizzazione e, al tempo stesso, evidenzia come il processo di messa fuoco dei mandati non costituisce una azione solitaria che riguarda un singolo responsabile, bensì un processo collettivo che esige un confronto con gli altri colleghi che svolgono funzioni di leadership. È infatti interessante come in questa intervista ci si soffermi sul lavoro di squadra *«con gli altri colleghi, coordinatori, che vedono la stessa persona»*.

Un altro codice che ha concorso alla costruzione del tema in esame – l'apprendimento delle competenze – è stato nominato *«Artefatto condiviso e situato per negoziare significati»*. Sono frequenti i passaggi conversativi su questo punto, anche in considerazione del fatto che nei tre contesti organizzativi oggetto del presente studio, esso ha riguardato la costruzione partecipata di un artefatto per identificare, descrivere e valutare le competenze, con una esplicitata finalità di apprendimento. Quanto emerso dall'analisi del materiale narrativo evidenzia la funzionalità e l'usabilità dello strumento, soprattutto in riferimento a due aspetti: da un alto quello di mettere a fuoco le competenze richieste e come possono essere descritte all'interno del proprio contesto organizzativo; dall'altro quello di confrontarsi con il proprio responsabile e con i colleghi sui significati che vengono attribuiti alle specifiche competenze. Ecco a questo riguardo quanto riportato da una operatrice.

È positivo «il fatto che sono state scorporate tutte le varie competenze da valutare e non aver lasciato tutto in un unico calderone, questo secondo me facilita anche il pensiero di ognuno di noi e il soffermarsi su ogni singola competenza. Ho trovato molto funzionale il fatto che fosse già così scorporato, che mi ha aiutato a pensare» (intervista A-VL-INT-07).

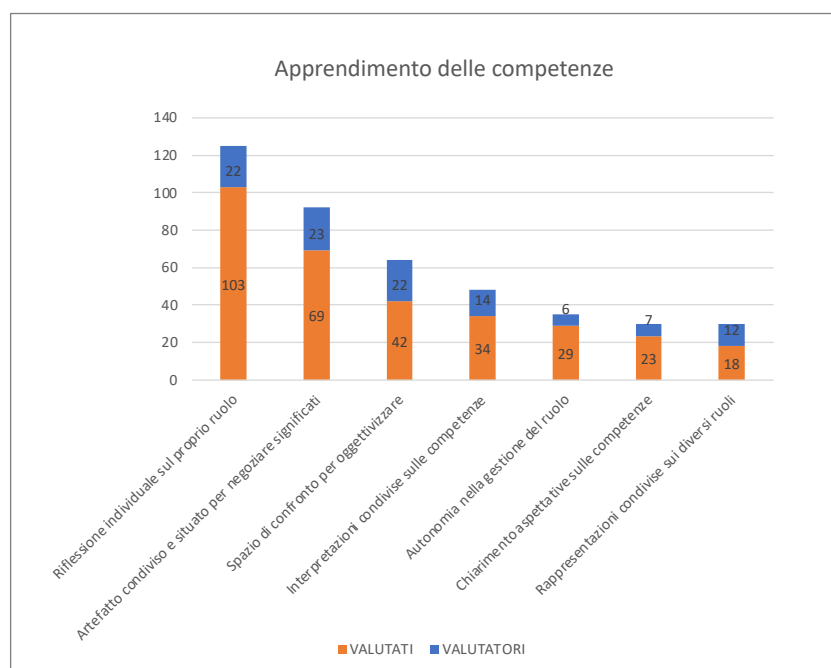
«Il punto di forza sicuramente riguarda il fatto che è oggettivo. C'è poco da girarci attorno e hai un'evidente base su cui confrontarti. Non c'è modo di girare attorno, anche con la coordinatrice non c'era modo di girare. Il tema era quello, la valutazione era quella e quindi, anche per come sono fatto io, preferisco sempre avere un dato oggettivo su cui confrontarsi. Questo è sicuramente un punto di forza» (intervista A-VL-INT-02).

A questo riguardo, se nei *verbatim* sopra riportati viene evidenziato il contenuto dell'artefatto a sostegno del processo di valutazione e apprendimento, in quello che segue viene evidenziato il processo che ha accompagnato la sua costruzione.

«Secondo me quello che ha aiutato è stata la condivisione di gruppo, quindi il lavoro di gruppo fatto insieme e la discussione delle varie competenze che abbiamo fatto» (intervista B-INT-OP-02).

Per concludere quanto emerso sul tema in esame, viene qui presentata una panoramica della frequenza dei codici sopra descritti nelle interviste e nei focus group (cfr. Tavola 4.3.I che segue)¹⁷.

Tavola 4.3.I – Frequenza dei codici aggregati per il primo tema



¹⁷ La scala utilizzata nella Tavola 4.3.I e in tutte quelle del paragrafo 4.3, prevedono un intervallo sull'ordinata (la coordinata verticale, asse y) che va da 0 a 150, laddove il valore più alto corrisponde al numero massimo di ricorrenze che sono state siglate nel lavoro di analisi dei testi pari a numero 147.

Sebbene l'analisi svolta sia di tipo qualitativo, nella Tavola 4.3.I a pag. 122 viene presentato un istogramma con la frequenza, espressa in valore assoluto, con cui sono ricorsi i passaggi narrativi, che hanno concorso alla costruzione dei codici che sono stati aggregati per la definizione e descrizione del primo tema: «Apprendimento delle competenze».

Per ciascun codice sono stati distinti i valori delle ricorrenze per i valutatori e per i valutati, sommando i due valori all'interno di ciascuna colonna dell'istogramma. Come si evince dalla Tavola 4.3.I i codici che hanno maggiormente caratterizzato questo tema nelle interviste e nei focus group, riguardano la riflessione individuale sul proprio ruolo, l'utilizzo dell'artefatto condiviso per negoziare i significati e lo spazio di confronto per negoziare i significati.

IV.2.2 – Negoziazione collettiva dei significati

Un altro tema emerso dall'analisi qualitativa del materiale narrativo prodotto, riguarda i processi mediante i quali le persone negoziano collettivamente i significati in relazione alle competenze richieste nei ruoli professionali, considerate in modo situato nel loro contesto organizzativo. È emerso infatti che nei processi di costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze, un aspetto cruciale riguarda il modo con cui le persone discutono tra di loro su quello che è centrale nell'espressione del loro ruolo, sulle competenze che esso richiede, tenendo conto degli obiettivi delle loro azioni, delle richieste dell'organizzazione, dei bisogni veicolati dal sistema di clienti, dalle condizioni di esercizio del loro lavoro. In base all'analisi svolta e all'aggregazione dei codici, con questo tema – denominato «Negoziazione collettiva dei significati» – si intende quell'insieme di processi sociali mediante i quali le persone che abitano la vita organizzativa, interpretano le competenze che il contesto organizzativo richiede al loro ruolo, approfondiscono differenze semantiche attribuite dai diversi attori, trasformano – mediante la discussione – i contenuti delle competenze e il modo con cui vengono rappresentate, in riferimento a pratiche di lavoro situate nelle quali vengono mobilitate.

Uno dei primi snodi emersi in riferimento a questo tema, riguarda la necessità di chiarire le aspettative e i mandati legati ai diversi ruoli professionali e ai loro interventi. Tale chiarimento si realizza attraverso il confronto fra ciò che ciascun attore percepisce come richiesto dal proprio ruolo e quanto invece è atteso dall'organizzazione.

Nel materiale analizzato, questo tema si evidenzia in diversi passaggi, come ad esempio quando si discute sulla distanza tra le aspettative degli operatori e quelle espresse dai loro responsabili o dalla struttura organizzativa. Alcuni operatori riportano come, durante il colloquio valutativo, abbiano compreso meglio quali siano le aspettative implicite rispetto al proprio lavoro. Il chiarimento in ordine al mandato organizzativo, secondo

diversi intervistati ha consentito di mettere meglio a fuoco il proprio ruolo, a partire da un confronto con il proprio responsabile su interpretazioni a volte distanti. Va qui precisato che non sempre questa distanza rimanda a una scarsa rispondenza di un operatore sul proprio agire professionale, in relazione alle attese dell'organizzazione; in alcuni casi si tratta di un vero e proprio ribaltamento, laddove una auto-valutazione di scarsa aderenza al mandato organizzativo, trova invece una conferma del proprio operato da parte di chi esprime funzioni di leadership, come emerge dal *verbatim* che segue.

«Però sicuramente è un momento importante anche per valorizzare comunque le parti, le parti... sentirsi valorizzate e anche magari abbassare delle ansie rispetto alle aspettative, perché magari uno poi si fa un'idea di quello che è la richiesta e in realtà poi si scopre che è assolutamente in linea con quello che ci si aspetta. Quindi sì, è sicuramente un momento prezioso, questo sì» (intervista S-INT-OP-03).

Negoziare significati in ordine alle competenze professionali significa pertanto esercitare uno sguardo critico – su se stessi e sull'altro – che a volte può aiutare a riflettere sul modo di valutare se stessi, su propri stili di pensiero talora poco indulgenti verso il proprio operato, tali da indurre a una assunzione di responsabilità talora impropria sugli esiti di un intervento, come emerge dall'estratto che segue.

«Mi viene in mente la parte di una delle coordinatrici e delle fatiche, in particolare con la committenza e un po' della tendenza, diciamo della predisposizione, a caricarsi tutta la responsabilità delle cose che non vanno quando la committenza chiede e la fatica a valutare invece con maggiore oggettività quello che è dell'altro e quello che è tuo. Per cui per esempio abbiamo avuto modo di parlare ampiamente con questa coordinatrice di questo tema che lei ha riconosciuto come una delle sue caratteristiche, per cui del sentirsi sempre come dire sempre meno, molto spesso per sentirsi responsabile delle cose che non funzionano e quindi della sua fatica» (intervista S-VL-INT-03).

Quest'ultimo aspetto è collegato con quanto emerso dalle interviste e dai focus group in riferimento a un altro codice, che riguarda la «Distanza e vicinanza tra auto ed etero valutazione». Infatti, le differenti valutazioni sulle singole competenze tra i responsabili e i loro collaboratori, aprono molteplici riflessioni, non ultima quella di una percezione di incongruenza di se stessi nel ruolo professionale, che non sempre trova riscontro nello sguardo esterno, come emerge nell'estratto di intervista che segue.

«Un'altra cosa secondo me importante nel mio caso è quantomeno modulare un po' chettino, nel senso che io sono sempre abbastanza critica con me stessa e quindi il confronto con la coordinatrice aiuta un po' chettino a mettere più a fuoco le cose per cui non è che non ci sono fatiche o aree un po' critiche, però quando viste da un occhio esterno

sono magari un po' più oggettive rispetto a quello che posso fare io da sola» (intervista A-VL-INT-01).

Tornando al mandato organizzativo e alla necessità di negoziarne i significati, un esempio interessante riguarda una differente interpretazione sul lavoro di territorio, richiesto a un operatore nel ruolo di educatore. È stato il confronto con la propria responsabile, coordinatrice di un servizio educativo, che ha consentito di mettere in luce una diversa interpretazione di questo aspetto e quindi del mandato che ne consegue.

«C'è stato un confronto su una serie di cose, su una serie di azioni operative, di atteggiamenti, di comportamenti che magari io mettevo in atto perché vedevo che, dall'altra parte, il coordinamento, cioè, chi coordinava quei pezzi di lavoro ne metteva in atto altri che magari non erano condivisi (...). Magari io interpretavo il lavoro di territorio in un modo, ma la mia coordinatrice l'interpretava in un altro, e quindi questa interpretazione ha fatto sì che ci siamo dati, cioè, che io ho dato una valutazione diversa a me rispetto alla valutazione che lei ha dato a me. Perché a me l'ha interpretato il lavoro di territorio in modo diverso» (intervista A-VL-INT-11).

Un altro esempio riguardante la stessa competenza – il lavoro di territorio – è emerso in alcune interviste con una responsabile di servizi per la prima infanzia, che ha evidenziato come una coordinatrice enfatizzava l'attività educativa con i bambini e la comunicazione con i genitori. Il colloquio ha permesso di esplicitare il mandato più ampio dell'organizzazione, che includeva il lavoro di comunità come parte integrante della professionalità attesa. Questa chiarificazione ha generato una ristrutturazione del significato di ruolo per la coordinatrice, che ha potuto comprendere meglio la visione sistemica e strategica dell'ente.

«Nel colloquio che ho fatto con la coordinatrice (...) ci siamo molto soffermate sull'aspetto del lavoro di comunità, che è uno degli aspetti sul quale lei si è poco sperimentata, ha minori competenze a fronte di un servizio che noi continuiamo a dire (...) che vuole essere di comunità e lì c'è stata una ricaduta immediata, nel senso che la coordinatrice ha ragionato prima con me e poi è andata nella sua organizzazione e ha portato l'esigenza di fare una formazione per potenziare, migliorare e avere delle competenze sul lavoro di territorio e sul lavoro di comunità e la sua Cooperativa le ha fatto fare un percorso proprio su questo aspetto». (focus group S-VL-FC-01).

Anche ai fini della costruzione del tema in esame, un ruolo di primo piano è stato svolto da quanto emerso in relazione all'artefatto che è stato costruito per descrivere, valutare e apprendere le competenze. In molti passaggi narrativi delle interviste e dei focus group, esso viene valorizzato come strumento in grado di sostenere il passaggio tra visioni soggettive e significati condivisi. Nella negoziazione collettiva dei significati, l'artefatto

consente di generare linguaggio comune, produrre rappresentazioni professionali riconosciute, ancorare il dialogo a situazioni concrete e pratiche di lavoro. La forza della Scheda di Valutazione delle Competenze, sta nel fatto di essere situata, ovvero «*cucita addosso*», come è stato affermato e ciò la rende credibile, efficace e produttiva dal punto di vista della sua usabilità, come si coglie dagli estratti che seguono.

«*[Aiuta] avere qualcosa di scritto su cui sviluppare un pensiero, una riflessione. Quindi avere una traccia che guida il pensiero*» (intervista B-INT-OP-04).

«*La Scheda di Valutazione delle Competenze è cucita addosso alla nostra organizzazione, quindi questo per me è stato molto di aiuto per andare ad individuare punti di forza e punti di miglioramento*» (intervista B-INT-OP-02).

«*[Valuto] positivamente, nel senso che sono quelle che nel lavoro di tutti i giorni metti in atto come operatore quindi sì, sono competenze che sono giuste, nel senso che sono quelle che emergono, passano effettivamente a quelle che poi tutti i giorni nel tuo lavoro pratico fai*» (intervista S-INT-OP-06).

«*Allora, personalmente lo ritengo un buono strumento, nel senso che, allora, mi sembra che vada a toccare più aree, che sono tutte le aree, come dire, di interesse legate proprio un po' all'essere operatore a 360 gradi, quindi sulle varie, sia sulle competenze che anche sull'essere in cooperativa*» (intervista A-VL-INT-08).

In un'altra intervista, come si coglie dal *verbatim* successivo, si fa riferimento non solo alla parte descrittiva delle competenze, nella quale riportare la valutazione quantitativa delle stesse su una scala a intervalli, ma anche la parte qualitativa nella quale viene richiesto di evidenziare punti di forza e punti di debolezza, specificando ulteriormente aspetti di competenza legati al proprio ruolo, per «*capire altro*» come viene affermato.

«*Il processo dall'inizio, quindi dall'autovalutazione, in cui io mi trovo con uno strumento che mi aiuta a fissarmi su alcune cose e lì sono. Dopodiché, andando avanti, quindi appunto magari dalle domande chiuse si passa a domande aperte, e già lì c'è una prima apertura nel dire: no, aspetta, fammi capire altro*» (intervista A-VL-INT-01).

Il terzo codice semantico che concorre a sviluppare il tema della negoziazione dei significati, riguarda il modo in cui le competenze vengono reinterpretate e condivise attraverso il confronto valutativo. Questo processo ha generato una comprensione più chiara e condivisa del significato operativo di alcune competenze-chiave. Nelle conversazioni analizzate, emerge che la negoziazione delle competenze non si limita alla loro definizione teorica, ma riguarda il modo in cui vengono agite nel quotidiano e questo ha richiesto – da parte dei responsabili – un lavoro di precisazione, di confronto su che cosa mettere a fuoco, di che cosa si intende quando si fa riferimento a una determinata competenza.

«Ha esplicitato una serie di significati, come ad esempio sul “lavoro di équipe” e l’aver esplicitato alcune cose... guardate che è emersa questa, questa cosa e quindi andremo a lavorare su quello, più in questi termini» (intervista S-VL-INT-07).

Questo tipo di apprendimento collettivo avviene nella relazione dialogica, dove i punti di vista vengono messi in tensione e arricchiti. La competenza si definisce così non solo per repertorio di azioni, ma anche per significati socialmente negoziati. Diverse interviste segnalano che alcune competenze risultavano inizialmente poco chiare o lontane dalla percezione soggettiva. Tuttavia, proprio attraverso il processo di valutazione e riflessione guidata, tali competenze hanno acquisito una forma più concreta e contestuale. Questo sottolinea che la competenza è un concetto situato, non solo da possedere, ma da co-costruire nel contesto specifico.

La negoziazione condivisa dei significati è connessa con un altro aspetto, che rimanda a come le persone interpretano i differenti ruoli professionali, a partire da precomprensioni e possibili stereotipi collettivi, che portano a una revisione critica quando si entra nello specifico di un determinato ruolo lavorativo.

«Il tema che tutte quante hanno portato è la discrepanza per quanto riguarda specificamente la mia équipe tra la formazione e il ruolo che loro ricoprono; c’è questo gap che più la professionalità avanza più chiaramente la sentono come una abitudine, quindi l’idea anche di potersi spendere nel contesto dell’operatività anche in altre formule, in altri ruoli (...)» (focus group A-VL-FC-01).

Infine, l’emergere di alcune distanze tra la valutazione del responsabile e l’auto-valutazione dell’operatore, ha portato a una messa in discussione dei diversi punti di vista, che in alcuni casi hanno portato a differenze nel valutare positivamente o negativamente una specifica competenza, in altri casi – più frequenti – a rivedere i significati attribuiti ad essa e a negoziare modi nuovi di interpretarla.

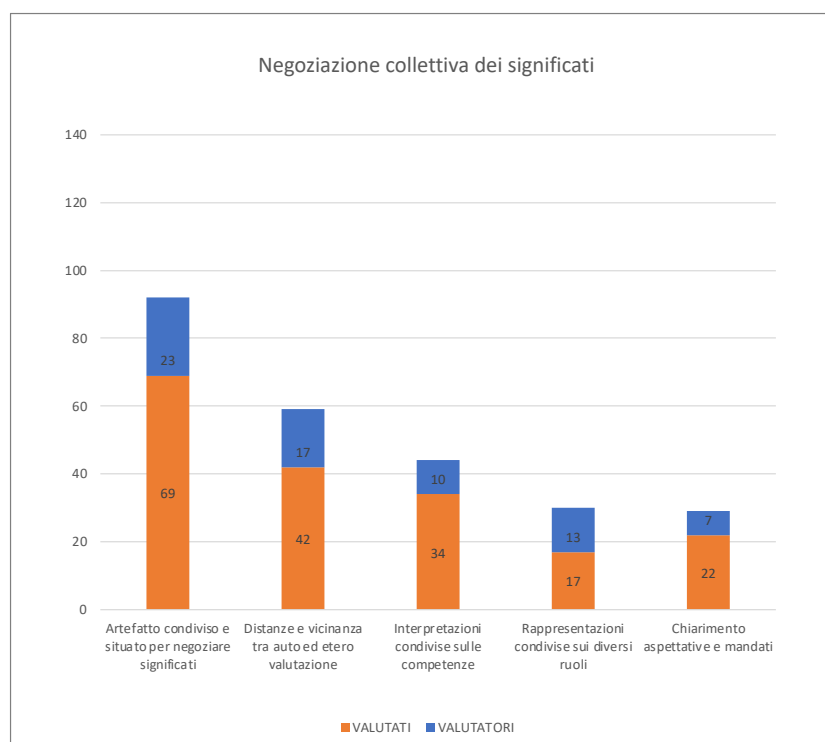
«È chiaro che il project leader che lavora da anni in progetti avviati da molti anni, che è quasi un guru nella sua area, è diversa da uno che invece si siede come l’ultimo arrivato, passami il termine, e che con uno sguardo un po’ fresco inizia a dire “ok, aspetta che mi ricordo un po’ bene cosa c’è nel mandato”, come leggiamo le questioni ed è un momento di confronto e di restituzione, a volte anche delle sue fatiche che noi diamo invece per scontate perché è competente, perché è bravo, ma c’è tutto un mondo dietro; questa ad esempio è una parte inserita nel processo che dal mio punto di vista è preziosissima al di là di come poi noi andiamo a fare un confronto con loro» (focus group S-FC-01).

Nei casi in cui è avvenuto, questo scarto ha prodotto una discussione, dove ciascuna visione è stata legittimata e compresa, pur senza necessariamente giungere a una piena

convergenza. Si tratta, in ogni caso, di un processo di negoziazione parziale ma significativo, che arricchisce la comprensione reciproca e apre alla possibilità di future nuove negoziazioni di significato.

Per concludere quanto emerso sul tema in esame, viene qui presentata una panoramica della frequenza dei codici sopra descritti nelle interviste e nei focus group (cfr. Tavola 4.3.II che segue).

Tavola 4.3.II – Frequenza dei codici aggregati per il secondo tema



Sebbene l'analisi svolta sia di tipo qualitativo, nella Tavola 4.3.II viene presentato un istogramma con la frequenza, espressa in valore assoluto, con cui sono ricorsi i passaggi narrativi che hanno concorso alla costruzione dei codici che sono stati aggregati per la definizione e descrizione del primo tema: «Negoziazione collettiva dei significati».

Per ciascun codice sono stati distinti i valori delle ricorrenze per i valutatori e per i valutati, sommando i due valori all'interno di ciascuna colonna dell'istogramma. Come si evince dalla Tavola i codici che hanno maggiormente caratterizzato questo tema nelle interviste e nei focus group riguardano l'artefatto condiviso per situato per negoziare significati e la distanza e la vicinanza tra auto ed etero valutazione.

IV.2.3 – Consapevolezza sul proprio ruolo

La Reflexive Thematic Analysis secondo Braun e Clarke (2006; 2020; 2021) condotta nel presente lavoro di ricerca, ha portato a definire un altro tema ovvero la «Consapevolezza sul proprio ruolo», che scaturisce dai primi due. Infatti, l'«Apprendimento delle competenze» (primo tema) e la «Negoziazione dei significati» (secondo tema), hanno consentito ai partecipanti intervistati e coinvolti nei focus group, di osservare una loro evoluzione. È un aspetto che riguarda in prima istanza coloro che sono stati valutati nel loro ruolo organizzativo, rispetto al quale hanno potuto sviluppare maggiore consapevolezza, ma che coinvolge anche gli stessi responsabili, i quali hanno tratto beneficio per il loro ruolo di leader dal processo di valutazione, perché – in base a quanto da essi affermato – li ha portati a sperimentare e a riflettere in modo esplicito su questo aspetto.

Il tema della «Consapevolezza sul proprio ruolo» riguarda un esito dei processi di co-costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze che sono stati studiati; può essere definito come lo sviluppo di una cognizione relativa al proprio ruolo che tocca in modo profondo la persona, coinvolgendo aspetti identitari in relazione alla dimensione professionale di ciascuno. Essa rimanda a una costruzione originale nel proprio modo di esprimere le competenze richieste dal ruolo organizzativo, che non si limita a istanze di carattere nozionistico né riguarda l'essere informati su procedure da eseguire o protocolli di rispettare. Il suo significato etimologico è evocativo e può essere di aiuto nel comprendere la portata di questo termine, frequentemente utilizzato nelle interviste e nei focus group. In termine “consapevole”, infatti, deriva dal latino (Zingarelli, N., 2023), unendo il suffisso “cum” (insieme) e “sapere” (che rimanda al “sapere” ma anche ad “avere gusto”, dal latino “sapio”) e può essere inteso come un sapere insieme a qualcun altro, ma anche al sapere con tutto se stessi, a un movimento psichico che riguarda l'essere interamente presente a se stessi, tenendo insieme il pensare e il sentire.

Al pari del tema riguardante il processo di «Apprendimento delle competenze», dalle interviste e dai focus group emerge che la «Consapevolezza sul proprio ruolo» scaturisce dalla riflessione individuale, che promuove una presa di coscienza di se stessi nel ruolo professionale, anche con l'ausilio dell'artefatto prodotto, come emerge dalla citazione che segue.

«Un aspetto di risorsa è che, leggendo la Scheda di Valutazione, fai una sorta di lettura di quello che dovrebbe essere la competenza di un educatore professionale. Un po' un lavoro di autocoscienza, capire se in questi punti vi sono le cose più valide rispetto al mio lavoro di educatore; io in qualche modo li sento, li vivo» (intervista A-VL-INT-10).

Il «*lavoro di autocoscienza*» a cui fa riferimento l'educatore intervistato, rimanda a un tempo nel quale la riflessione su se stessi può aiutare a risignificare il proprio lavoro, a costruire traiettorie di senso per se stessi oltre che per il contesto lavorativo di cui si è parte, a intercettare movimenti identitari nel modo in cui le competenze professionali vengono espresse. È opportuno chiarire che nel declinare le competenze come «*professionali*», si intende in questo studio considerare la densità degli aspetti «*personali*» che si intrecciano con esse, a partire da una visione unitaria della persona che incarna e interpreta un ruolo organizzativo. In un focus group con gli operatori emerge in modo esplicito questo movimento, da parte di alcuni partecipanti.

Partecipante D: *«È stato accompagnarci a un cambiamento che è stato (...) una riorganizzazione lavorativa con maggior consapevolezza (...). Siamo le stesse persone di quattro anni fa ma con consapevolezze diverse, con anche assunzioni di responsabilità diverse e quindi tutto il lavoro che stavo facendo, anche singolarmente in gruppo, per capire cosa stavo facendo; senza questo avrei fatto più o meno le stesse cose ma con una consapevolezza totalmente diversa e anche probabilmente con un'assunzione di responsabilità diversa».*

(...)

Partecipante A. *«A me ha dato più consapevolezza di quello che stavo facendo e di come lo stavo facendo».*

(...)

Partecipante F: *«Per me è stato un divenire, mi viene da dire un po' anche su spunto di quanto ha detto [nome del collega], forse c'è stata anche una responsabilizzazione nostra nell'ultimo periodo, che forse ha aiutato a mettere a terra quello che è stato tutto il percorso».* (focus group B-FC-OP-01).

Un'altra intervistata mette bene in luce questo aspetto, nel descrivere come ha vissuto il suo percorso professionale da educatrice a coordinatrice e meglio conosciuto se stessa riflettendo su questo aspetto nel confronto con la propria responsabile.

«Io nasco come educatrice professionale, quindi questa del coordinamento è stata un'esperienza differente, quindi la mia, diciamo, impostazione è più legata al rapporto comunque con l'utenza, quindi con i bambini e, nel caso dello spazio-gioco, anche con i genitori; invece il ruolo di coordinamento ti chiede comunque di aprire molte più file rispetto a tutta una serie di cose che tu vivi indirettamente in un servizio dove tu sei operatore, mentre invece devi vivere come, diciamo, in prima persona» (intervista S-INT-OP-01).

È evidente come la persona intervistata stia narrando una trasformazione, una sorta di traslazione di competenze: il cambiamento di ruolo esige che esse vengano trasformate

toccando aspetti relazionali, con se stessi e con gli altri, a forte impatto identitario. Non si tratta infatti solo di fare, ma anche di essere e diventare altro: il riferimento alla nascita – *«Io nasco come educatrice professionale»* – rimanda al senso delle proprie scelte di vita, quand’anche in ambito professionale, all’origine della propria storia lavorativa; scelte che possono portare altrove come nell’esempio in esame, laddove si afferma che *«questa del coordinamento è stata un'esperienza differente»*. Si tratta pertanto di una «Conoscenza di se stessi nel ruolo professionale», come è stato denominato questo codice nell’analisi svolta, che tiene conto di aspetti identitari e può migliorare la «Autonomia nella gestione del ruolo», che è un altro codice utilizzato per la costruzione del tema in esame. Un’altra intervistata, ripensando alla propria consapevolezza, afferma:

«Ho maggiore sicurezza nel lavoro» (intervista A-VL-INT-19).

Esplicitando il punto di vista socio-costruttivista del presente studio, sarebbe tuttavia fuorviante interpretare questi movimenti personali, in termini di consapevolezza, come aspetti solo intrapsichici. Si tratta di traiettorie che hanno a che fare anche con lo sguardo degli altri verso se stessi, a come ci si sente riconosciuti e visti da colleghi, responsabili, referenti dell’organizzazione. Per questo è stato creato il codice «Rappresentazioni condivise sul proprio ruolo», che mette in evidenza i diversi riferimenti – nelle interviste e nei focus group – a come le costruzioni sociali sui ruoli professionali si intrecciano con le traiettorie di ciascuno. Nel *verbatim* che segue il riferimento a investimenti formativi personali, ad esempio, mette in evidenza come essi abbiano avuto una ricaduta nel contesto organizzativo, laddove aree di interesse e di competenza siano state riconosciute a partire da proposte personali.

«La parte di gestione dei rapporti con le famiglie e con i genitori è stato un po' il mio input all'inizio, nel senso che quattro, cinque anni fa stavo facendo un master e ho proposto un progetto di lavoro con i genitori e da lì poi è diventata un po' la mia referenza» (intervista A-VL-INT-05).

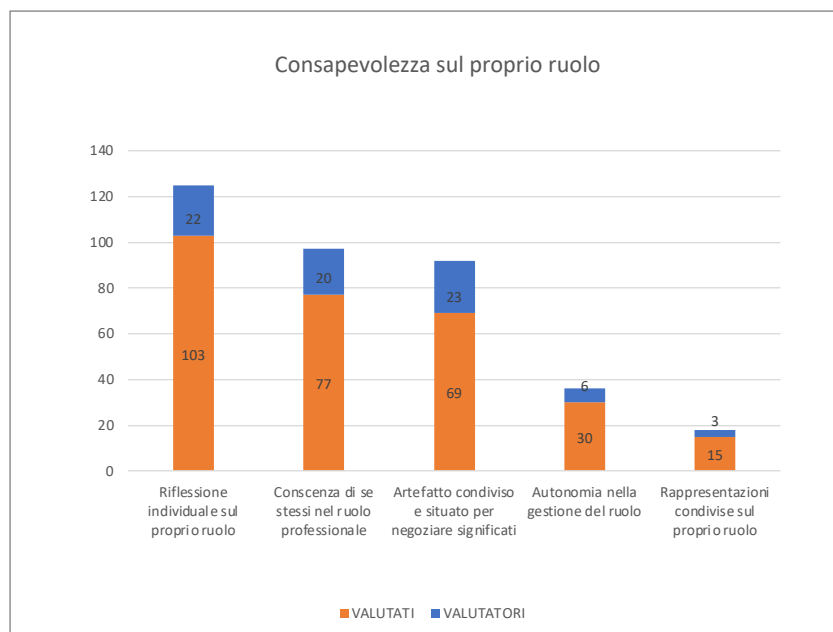
Per concludere quanto emerso sul tema in esame, viene qui presentata una panoramica della frequenza dei codici sopra descritti nelle interviste e nei focus group (cfr. Tavola 4.3.III alla pag. 132 che segue).

Sebbene l’analisi svolta sia di tipo qualitativo, nella Tavola 4.3.III viene presentato un istogramma con la frequenza, espressa in valore assoluto, con cui sono ricorsi i passaggi narrativi che hanno concorso alla costruzione dei codici che sono stati aggregati per la definizione e descrizione del primo tema: «Apprendimento delle competenze».

Per ciascun codice sono stati distinti i valori delle ricorrenze per i valutatori e per i valutati, sommando i due valori all’interno di ciascuna colonna dell’istogramma. Come si evince dalla Tavola i codici che hanno maggiormente caratterizzato questo tema nelle

interviste e nei focus group riguardano la riflessione individuale sul proprio ruolo, con una frequenza particolarmente alta, la conoscenza di se stessi nel ruolo professionale, e l'utilizzo dell'artefatto condiviso per negoziare i significati.

Tavola 4.3.III – Frequenza dei codici aggregati per il terzo tema



IV.2.4 – Sviluppo di competenze collettive nel ruolo di valutatori

Se i temi presentati nei sotto-paragrafi precedenti fanno riferimento soprattutto alle competenze di coloro che sono stati valutati, il tema dello «Sviluppo di competenze nel ruolo di valutatori», sposta l'attenzione sulle persone che hanno accompagnato il processo valutativo. Con questo tema, si intende mettere in evidenza quell'insieme di aspetti che riguardano la crescita dei responsabili, nelle loro funzioni valutative, favorita da un intreccio di elementi tra loro strettamente interconnessi: l'esperienza svolta come valutatori dei propri collaboratori, il confronto con altri colleghi responsabili all'interno del contesto formativo progettato e realizzato, gli spunti di contenuto e di metodo in esso trattati, il lavoro collettivo sull'artefatto che è stato costruito per la valutazione delle competenze. In altri termini, nel valutare le competenze dei propri collaboratori, i responsabili hanno sviluppato competenze nel valutare. Questo è avvenuto in modo collettivo, con una marcata centratura sugli aspetti evolutivi e motivazionali delle persone con cui lavorano.

Tale tema è comprensibilmente emerso in modo quasi esclusivo nelle interviste e nei focus group con i valutatori, i quali mettono in evidenza come tale guadagno formativo

abbia riguardato non solo le competenze di ciascuno nel valutare, ma anche – e soprattutto – la costruzione di competenze collettive a questo riguardo, laddove si è trattato di sostenere processi di sintonizzazione attorno ad alcuni significati. Un responsabile, ad esempio, ha affermato quanto segue.

«È stato molto interessante anche il lavoro di formazione che abbiamo fatto, perché ha permesso di allinearci rispetto ai significati di alcuni termini (...). Ovviamente è percorribile come percorso, però credo che la scelta di stare prima sull'allineamento rispetto ai termini e poi mettere in atto delle simulazioni sia stata vincente. Durante i colloqui mi è successo più volte di richiamare alla mente alcuni momenti della formazione e magari anche di dividerli con le persone che valuti, con dei ragionamenti svolti durante il percorso formativo» (intervista A-VL-INT-01).

Fornire feedback ad altri sulle loro competenze, quindi sul loro lavoro e sui relativi comportamenti organizzativi, non è un processo semplice, né privo di complessità di carattere relazionale, emozionale, comunicativo. Sono in gioco molteplici aspetti che emergono dal lavoro di ricerca, come ad esempio: la tutela della relazione con un proprio collaboratore anche quando si tratta di mettere in evidenza aree critiche; la scelta di modalità comunicative che rendano prendibile – quindi utile e usabile – una informazione potenzialmente sgradevole; ancorare la propria argomentazione a comportamenti e fatti osservabili, sui quali sia possibile costruire una narrazione credibile e trasparente; tutelare il benessere psicologico di un proprio collaboratore quando si affrontano sue competenze, anche positive, che rimandano a questioni personali e modalità di funzionamento soggettive. È per queste ragioni, esemplificative e non esaustive, che nei contesti studiati sono state previste azioni formative a supporto dei responsabili chiamati a valutare le competenze dei loro collaboratori.

È emblematico – a questo riguardo – quanto riportato da un responsabile intervistato, che fa riferimento alla situazione del colloquio come a un «*trovarsi esposti*», evocando il rischio di chi si trova in una situazione di potenziale pericolo, come emerge dall'estratto narrativo che segue.

«I rimandi che ho avuto io, dalle persone che l'hanno fatta [la formazione], sono stati rimandi positivi, perché le ha un po' aiutate anche ad avvicinare il colloquio, avendo un po' dei punti di riferimento, avendo visto delle cose; secondo me anche solo il fatto di non trovarsi subito esposti al colloquio, ma di avere uno spazio protetto, dove fai la simulazione, la rileggi, cogli alcuni elementi, è già un elemento importante» (intervista S-VL-INT-02).

A più riprese durante la ricerca emerge una valutazione di efficacia del metodo formativo di tipo pratico-attivo che è stato utilizzato, in quanto ha consentito da un lato di

sperimentare la situazione del colloquio in un contesto protetto come quello della formazione e, dall'altro lato, di promuovere un confronto tra colleghi anche sui contenuti, a partire da un utilizzo pratico dello strumento costruito. Questo ha riguardato in particolare alcune aree di competenze ritenute più complesse, rispetto alle quali il processo di sintonizzazione attorno ai significati in gioco ha richiesto uno maggiore sforzo sul piano concettuale.

«Un punto su tutti, il tema della appartenenza organizzativa, che è un item che ricordo nel percorso formativo ha generato un confronto intenso, rispetto a chi lo trovava un punto sensato dentro una valutazione professionale, chi no, chi aveva bisogno di capirne meglio il senso. Il fatto di esserci stati sopra durante la formazione e avere anche delineato insieme qual era il significato che si dava con l'oggetto, mi ha permesso di rigiocarmi questa carta dentro poi al colloquio, quindi di arrivare a anche condividere questa informazione e il fatto che magari non tutti all'inizio fossero d'accordo su quell'item, ma che in un certo modo ha portato a una convergenza» (intervista A-VL-INT-01).

Non si è trattato solo di una «convergenza» tra persone nel ruolo di responsabili, ma anche di promuovere la costruzione di significati condivisi attorno ad alcune questioni, evocate dalla nomenclatura delle competenze, tra parti diverse della stessa organizzazione (come nel caso della Cooperativa Sociale di tipo B e in quello della Cooperativa Sociale di tipo B) e tra molteplici organizzazioni che lavorano in rete tra di loro (è il caso del Consorzio di Cooperative Sociali, che raggruppa realtà diverse).

Ad esempio, nelle Schede di Valutazione delle Competenze per i sedici ruoli professionali che afferiscono ai progetti di rete del Consorzio di Cooperative Sociali, è stata identificata la competenza *«Meta-riflessione, formazione, motivazione alla crescita professionale»*, che nell'artefatto è stata descritta in questo modo: *«a) Si prende cura della propria crescita professionale mediante una riflessione critica sulla propria esperienza lavorativa. b) Accoglie i feedback positivi e negativi che riceve dagli altri (responsabili, colleghi, collaboratori, altri stakeholder) come occasione per assumere maggiore consapevolezza sui propri punti di forza e di debolezza. c) Lavora sulle proprie aree di miglioramento, mediante lo scambio ed il confronto con altri. d) Si dedica all'acquisizione di nuove competenze utilizzando idonei strumenti formativi e organizzativi»*. Nel lavoro formativo con i responsabili chiamati a valutare i loro collaboratori, si è trattato di confrontarsi sull'attribuzione di significato attorno ad alcuni termini qui utilizzati. Ci si potrebbe chiedere ad esempio che cosa si intende quando si scrive di prendersi cura «della propria crescita professionale», quale significato viene attribuito al termine «acquisizione» di nuove competenze.

Il lavoro di ricerca svolto ha consentito di mettere a fuoco la valenza del confronto tra responsabili su questi aspetti, anche nel percorso formativo svolto con loro il quale –

come affermato nella sopra citata intervista “A-VL-INT-01” – *«ha permesso di allinearci rispetto ai significati di alcuni termini»*. Questo è avvenuto lavorando in modo specifico sull’artefatto, ancorando quindi le riflessioni al prodotto materiale, come emerge in un focus group nel quale viene messo a confronto uno strumento valutativo precedentemente in uso e quello che è stato costruito nel percorso studiato in questa ricerca.

La congruenza dello strumento con la propria realtà organizzativa e la sua costruzione in due parti – una quantitativa con competenze già identificate e descritte, l’altra qualitativa con campi aperti da utilizzare per la personalizzazione della valutazione – ha favorito il lavoro svolto, come emerso nello scambio conversativo che segue, in un focus group con i responsabili.

Partecipante C: *«Per me è quasi uno strumento che sento un po' mio e che sento di maneggiare come altri strumenti, cioè non lo sento distante, non lo sento fittizio» (...).*

Partecipante B: *«Credo di aver trovato uno strumento con delle maglie abbastanza ampie e anche flessibili, nel senso che ci potevano... proprio perché i concetti, le aree indagate erano, come dire, esplicitate con degli indicatori, con sfaccettature diverse, permetteva – come diceva [nome della partecipante E] – di prenderne alcune e di fare una parte un pochino più strutturata, quindi più quantitativa e una parte qualitativa che permette, secondo me, anche nel dialogo con l'operatore... come dire... di scegliere se un operatore riesce magari a inserirsi all'interno di alcune categorie, piuttosto che se una persona, comunque... all'interno del colloquio diventa più dialogico come scambio, di inserirlo più in una parte dialogata e più qualitativa».*

(...)

Partecipante A: *«Anch'io ho trovato che la definizione delle varie aree, come sono state costruite, ha permesso di arrivare con idee già un po' chiare rispetto a che cosa si doveva discutere, anche per gli operatori, quindi arrivavano già con un'idea un po' chiara di cosa avremmo parlato»* (focus group A-VL-FC-01).

Analizzando il materiale narrativo, di cui gli estratti sopra riportati costituiscono uno spaccato esemplificativo, sembra pertinente affermare che lo strumento valutativo, nell’essere maneggiato e utilizzato dai responsabili, abbia svolto una funzione molteplice a supporto delle loro competenze nel valutare, che può essere così riassunta:

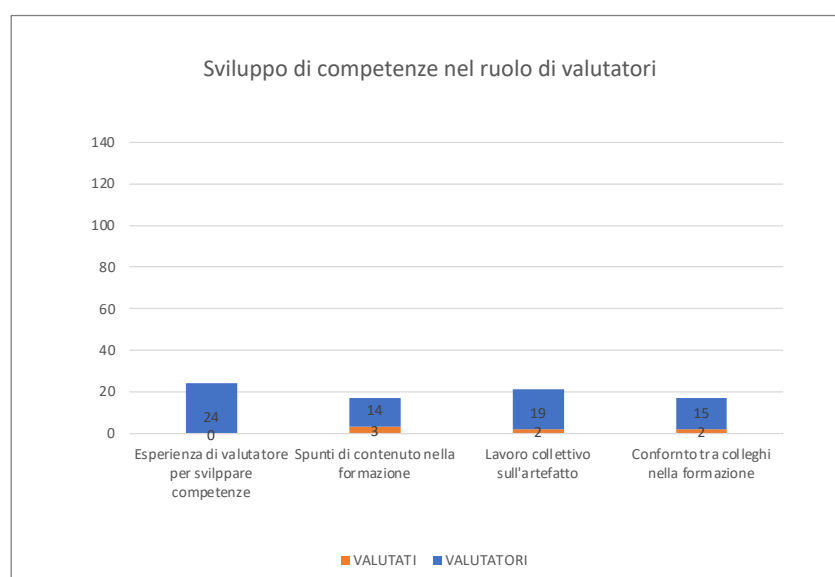
- ha consentito di sviluppare competenze individuali per mettere a fuoco i contenuti da discutere con i propri collaboratori nei colloqui di feedback, partendo dal modo con cui le competenze sono state descritte;

- ha permesso di sviluppare un pensiero personalizzato in riferimento a ciascun collaboratore, laddove nell'artefatto si è chiesto di mettere in luce «aree da consolidare» e «aree da migliorare» descrivendo in modo qualitativo tali aspetti;
- ha offerto ai responsabili, nel loro lavoro collettivo durante la formazione, di fare riferimento a termini specifici, a indicatori di competenza formulati in un certo modo e messi per iscritto, così da poterne fare oggetto di discussione, di negoziazione e di sintonizzazione dei significati in gioco;
- ha consentito ai responsabili di confortarsi con la vision dell'organizzazione in riferimento ai ruoli professionali delle persone valutate, laddove non si è trattato solo di un confronto tra pari – i responsabili – ma anche di tenere conto dei mandati dell'organizzazione su quanto richiesto al loro ruolo di responsabili e a quelli dei loro collaboratori.

Per concludere quanto emerso sul tema in esame, viene qui presentata una panoramica della frequenza dei codici sopra descritti nelle interviste e nei focus group (cfr. Tavola 4.3.IV che segue).

Sebbene l'analisi svolta sia di tipo qualitativo, nella Tavola 4.3.IV viene presentato un istogramma con la frequenza, espressa in valore assoluto, con cui sono ricorsi i passaggi narrativi che hanno concorso alla costruzione dei codici che sono stati aggregati per la definizione e descrizione del primo tema: «Sviluppo di competenze nel ruolo di valutatori».

Tavola 4.3.IV – Frequenza dei codici aggregati per il quarto tema



Per ciascun codice sono stati distinti i valori delle ricorrenze per i valutatori e per i valutati, sommando i due valori all'interno di ciascuna colonna dell'istogramma. Come si evince dalla Tavola i codici che hanno caratterizzato questo tema nelle interviste e nei focus group emergono in modo quasi esclusivo nei dati raccolti con i valutatori, con una prevalenza di riferimenti all'esperienza di valutazione per sviluppare competenze e al lavoro collettivo sull'artefatto.

IV.2.5 – Conoscenza organizzativa sulle competenze delle persone

Nell'introdurre il tema della «Conoscenza organizzativa sulle competenze delle persone», è importante ricordare che la Reflexive Thematic Analysis (Braun e Clarke, 2006; 2020; 2021) utilizzata per lo studio dei dati qualitativi raccolti nella presente ricerca, richiede una riflessione critica sul posizionamento dei ricercatori, come descritto nel precedente III Capitolo a pag. 83. Si ritiene pertanto utile riprendere il punto di vista dello scrivente nello studio delle organizzazioni, che pone una particolare attenzione all'intreccio tra le dimensioni soggettive e quelle istituzionali, tra le istanze personali e quelle collettive. Viene inoltre esercitato un approccio socio-costruttivista, che studia i processi sociali nella costruzione della conoscenza e della vita organizzativa nei suoi diversi aspetti, attingendo ai contributi della psicologia culturale che pone in rilievo la negoziazione dei significati tra i diversi attori. È anche a partire da questo sguardo che, nell'analisi delle narrazioni prodotte, è stata posta attenzione a come le persone incontrate hanno messo in evidenza dimensioni conoscitive di carattere organizzativo, anche quando si è trattato di lavorare sulle competenze dei singoli soggetti. Sebbene tale aspetto sia presente nei diversi temi descritti in questo IV Capitolo, quello della «Conoscenza organizzativa sulle competenze delle persone» mette in risalto l'apprendimento collettivo che il percorso svolto ha promosso nei contesti in cui è stato realizzato, mediante spazi di meta-riflessione sul percorso che è stato realizzato e quindi su come sono state pensate e valutate le competenze delle persone. Il lavoro sulle competenze, non ha sollecitato solo la proattività e l'empowerment delle persone coinvolte, ma anche le diverse parti dell'organizzazione, nei suoi ruoli e dispositivi di governo, portando l'attenzione su quanto è emerso, sia dai colloqui tra i responsabili e i loro collaboratori, sia dagli artefatti per la valutazione compilati e arricchiti di considerazioni e spunti qualitativi.

Un aspetto di questo tema riguarda, ad esempio, la promozione di una apertura allo sviluppo professionale delle persone verso ruoli organizzativi differenti da quelli ricoperti al momento della loro valutazione, tenendo conto di quanto emerso dal confronto con loro. È evidente che la traduzione di tale apertura in scelte operative deve tenere in considerazione istanze diverse, che riguardano: il potenziale di crescita delle persone verso

nuovi ruoli, anche di maggiore responsabilità; le opportunità che l'organizzazione può offrire oppure non è in grado di mettere a disposizione; le aspettative dei soggetti e le loro motivazioni al cambiamento, non certo scontate; i vincoli che una evoluzione richiede sia all'organizzazione nel suo funzionamento sia agli individui.

Un'altra implicazione di questo tema riguarda la possibilità di valorizzare nei contesti organizzativi e di lavoro, competenze delle persone che non erano note, che viaggiavano in modo implicito nella vita lavorativa delle stesse, come emerge dall'intervista con un responsabile nel *verbatim* che segue.

«Questa coordinatrice della comunità ha fatto dei lavori anche più esplorativi nell'Area dei Minori anche con google form, alcuni lavori atti a raccogliere informazioni, a fare indagini; questa [informazione] qui l'ho raccolta dentro il colloquio e l'abbiamo agita su un quartiere per esempio e l'abbiamo portata al Comune per cui con le custodi sociali abbiamo intervistato ventisette anziani di un quartiere che fanno parte del quartiere dove lavora questa operatrice, abbiamo raccolto alcune informazioni, le abbiamo ordinate e quindi è diventato materiale poi da giocare con la nostra committenza» (intervista S-VL-INT-03).

È interessante la possibilità, secondo l'intervistato, di generare un beneficio a favore sia della persona valutata, che ha potuto esprimere una competenza fino a quel momento sconosciuta, sia del contesto territoriale e dei suoi cittadini in cui l'organizzazione lavora. Per il responsabile si è trattato di scoprire aspetti della propria collaboratrice che non gli erano noti, come emerso in modo esplicito nel passaggio narrativo che segue.

«È certamente interessante; incontrare singolarmente le persone permette anche di scoprire alcune competenze che magari rimangono sopite dentro il lavoro più complessivo» (intervista S-VL-INT-03).

Nel lavoro di analisi queste aree di significato sono state distintamente codificate con le espressioni «Meta-riflessione sul percorso professionale delle persone» e nel codice denominato «Apertura verso altri ruoli e ambiti di espressione». È infatti emerso che una riflessione sul lavoro valutativo, articolato in narrazioni e riflessioni sulle competenze delle persone, consente non solo di conoscerle maggiormente (primo codice), ma anche di immaginare nuovi contesti nei quali esse possano esprimersi (secondo codice).

Questa conoscenza delle persone che può circolare all'interno dell'organizzazione – si pensi ad esempio al coinvolgimento degli uffici preposti allo sviluppo e alla gestione delle risorse umane – può favorire scelte organizzative che tengano conto sia dei fabbisogni dei servizi o delle unità produttive, sia di coloro che ne fanno parte. Un altro responsabile afferma a questo riguardo quanto segue.

«Ho in mente ad esempio persone che, non so, la persona X che ha sempre lavorato in un contesto più aggregativo e che dentro alla dimensione del colloquio si rende conto che privilegia le relazioni a lungo termine per cui, diciamo, relazioni educative che si nutrono di assiduità, come può avvenire all'interno di un servizio diurno, residenziale, e per questo è un po' più in fatica dentro un contesto come quello di politiche giovanili che è caratterizzato da relazioni sporadiche» (intervista A-VL-INT-01).

In queste affermazioni è possibile chiarire in che modo, nei processi decisionali, è possibile utilizzare una conoscenza organizzativa prodotta nei processi che sono qui oggetto di studio. È evidente come nella citazione di cui sopra, colui che parla sta tenendo insieme sia una conoscenza dei diversi contesti nei quali la propria realtà opera, sia le persone che ha incontrato, sia gli elementi di vicinanza e distanza tra queste ultime e gli specifici ambito di intervento, che richiedono non solo competenze note (come ad esempio quelle educative), ma anche modalità particolari di esprimerle, tenendo conto delle competenze delle persone, nelle quali si reifica anche il proprio modo di essere e vengono mobilitate alcune risorse personali, mentre altre non possono essere messe in campo.

Si tratta di una conoscenza che non è appannaggio solo di coloro che ricoprono ruoli di responsabilità apicale; essa infatti coinvolge le stesse persone che sono state valutate e chiamate a riflettere sulle loro competenze, anche con l'intento di mettere a fuoco le proprie traiettorie evolutive. E quanto afferma una operatrice a proposito del colloquio con la sua responsabile.

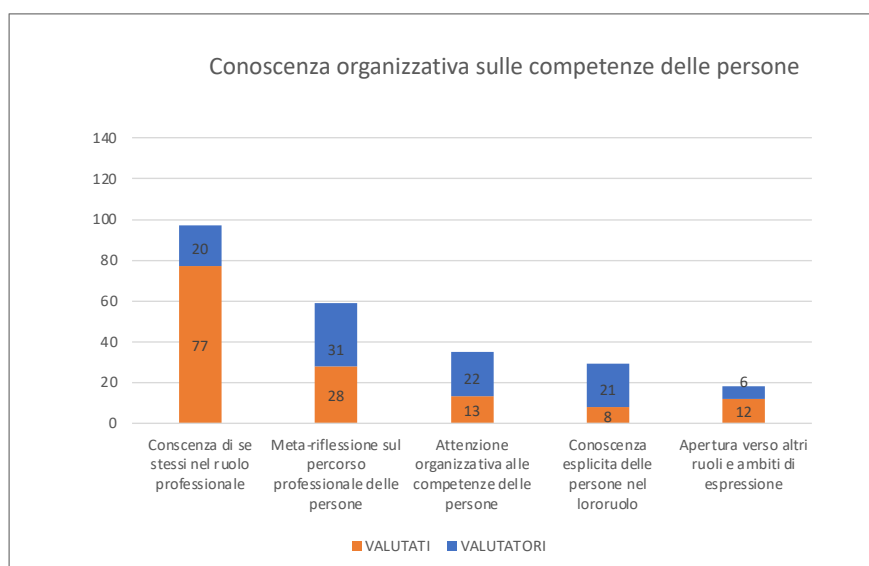
«Il confronto con la coordinatrice è stato un momento utile soprattutto perché quando l'abbiamo fatta (...) era un momento molto attivo, stavamo portando avanti il progetto quindi abbiamo potuto anche fermarci un po' a capire in che direzione stessimo andando e da lì poi è nato un po' il mio interrogativo del tipo: "ok ma cosa faccio dopo, cosa posso fare dopo?". Quindi nel confronto con la coordinatrice sicuramente abbiamo riconosciuto quelle che sono le mie competenze all'interno del servizio, che poi poteva essere l'area di interesse anche per un approfondimento sia formativo che eventualmente poi un domani di ruolo anche diverso» (intervista A-INT-OP-05).

È importante evidenziare che nella costruzione di questo tema, si è tenuto conto non solo di quanto sia stato possibile conoscere una persona nel momento della valutazione, ma anche degli spazi di prefigurazione possibile, che mette in dialogo sia i pensieri – a volte impliciti – dei soggetti, sia quelli che muovono fantasie organizzative, spesso circolanti in modo implicito, sulle persone stesse. Il lavoro valutativo, improntato a un confronto dialogico, può quindi costituire uno spazio nel quale il conoscere può aiutare a intercettare una direzione possibile, una sorta di «bussola» come evocato in modo metaforico dalla stessa operatrice di cui sopra.

Questo percorso è «come una bussola che indica la direzione di crescita» (intervista A-INT-OP-05)

Per concludere quanto emerso sul tema in esame, viene qui presentata una panoramica della frequenza dei codici sopra descritti nelle interviste e nei focus group (cfr. Tavola 4.3.V. che segue).

Tavola 4.3.V – Frequenza dei codici aggregati per il quinto tema



Sebbene l'analisi svolta sia di tipo qualitativo, nella Tavola 4.3.V viene presentato un istogramma con la frequenza, espressa in valore assoluto, con cui sono ricorsi i passaggi narrativi che hanno concorso alla costruzione dei codici che sono stati aggregati per la definizione e descrizione del quinto tema: «Conoscenza organizzativa sulle competenze delle persone».

Per ciascun codice sono stati distinti i valori delle ricorrenze per i valutatori e per i valutati, sommando i due valori all'interno di ciascuna colonna dell'istogramma. Come si evince dalla Tavola i codici che hanno maggiormente caratterizzato questo tema nelle interviste e nei focus group riguardano la meta-riflessione sul percorso professionale delle persone e la conoscenza di se stessi nel ruolo professionale.

IV.2.6 – Culture organizzative e loro influenza

Tra gli obiettivi della presente ricerca vi è quello di studiare le culture organizzative e le relative condizioni che possono favorire oppure ostacolare un processo di lavoro sulle competenze come quello che è stato studiato. Stati pertanto indagati questi aspetti, che a

partire dall'analisi del materiale narrativo delle interviste e dei focus group, ha portato a definire il tema delle «Culture organizzative e loro influenza». Con questo tema si intende descrivere quell'insieme di dimensioni presenti nella vita organizzativa delle tre realtà studiate, che possono ostacolare oppure facilitare un percorso di costruzione, valutazione e apprendimento delle competenze. Esse caratterizzano in un certo modo uno specifico contesto e lo rendono riconoscibile: sono valori fondativi, miti che vengono raccontati o taciuti, stili relazionali osservabili, pratiche di lavoro socialmente costruite, artefatti in uso, modalità di approccio al sistema clienti, conoscenze esplicite e implicite, eventi critici, traiettorie evolutive o involutive nella sua storia. L'influenza di queste dimensioni rimanda all'impatto che esse esercitano sui diversi aspetti della vita organizzativa, facilitando alcuni processi, ostacolandone altri, caratterizzando quelli in uso con modalità che sono ad esse strettamente interconnesse. La complessità di queste dinamiche riguarda il modo con cui le sotto-culture organizzative – presenti tra i diversi organismi, tra gruppi professionali, tra parti dell'organizzazione – si compongono in modo costruttivo, si contaminano tra di loro, si incistano in situazioni conflittuali a volte cristallizzate, provocano resistenze al cambiamento al punto da poter paralizzare gli sviluppi che servirebbero.

È importante precisare che le culture organizzative di una realtà lavorativa, sono a loro volta fortemente influenzate dal contesto socio-politico ed economico nella quale essa è inscritta. Nel presentare il tema di questo sotto-paragrafo si intende partire da tale aspetto, emerso con una certa significatività nelle interviste e nei focus group, laddove si è fatto riferimento a un iniziale approccio alla valutazione delle competenze vissuto come un «giudizio scolastico» nel senso riduttivo del termine. Si tratta di quelle situazioni in cui il vissuto iniziale nei confronti del percorso è quello del timore, dell'esposizione al verdetto di un giudice che potrebbe mettere a rischio la propria posizione lavorativa, come emerge dai *verbatim* che seguono, il primo di un responsabile e il secondo di un operatore.

«Ho fatto un primo incontro di presentazione all'equipe quindi al gruppo di operatori di quello che si stava andando a fare e un secondo incontro, perché dopo la prima presentazione c'è stato molto irrigidimento perché è stato vissuto un po' male nel senso che l'hanno vissuta più come una parte di giudizio da parte..... e non come un percorso di valutazione e di miglioramento, di restituzione e di miglioramento» (focus group S-VL-FC-01).

«Penso comunque che hanno reso meno fluido e forse di base mi viene da pensare un po' la preoccupazione di subire una valutazione da un superiore che comunque può creare come dicevamo prima del disagio, della preoccupazione di “dire rischio o non rischio al mio posto di lavoro”, ecco...» (intervista A-INT-OP-06).

Si è scritto di come questo sia un vissuto che, per alcuni operatori, segna l'inizio dell'esperienza valutativa, oggetto di trasformazioni laddove è stato possibile sperimentare un approccio di tipo formativo e dialogico alla valutazione delle competenze. È indicativo come prosegua il passaggio narrativo dell'operatore di cui sopra, come nell'estratto narrativo che segue.

«... però di base è stata un'esperienza completamente diversa e io la reputo comunque molto fluida e c'è anche la modalità di compilazione online [dell'artefatto], nel senso la vedo una cosa molto interattiva, non noto, non trovo particolari criticità» (intervista A-INT-OP-06).

In alcuni casi vi è stata una azione mirata da parte dei responsabili per aiutare a comprendere il senso del lavoro proposto, superando una visione stereotipata della valutazione influenzata da aspetti socio-culturali, come nella sequenza narrativa di seguito riportata.

«Quello che ho osservato soprattutto nei giovani operatori o comunque negli operatori che appartengono a quelle organizzazioni dove non è presente un sistema di valutazione, è che si fermano moltissimo sul voto, quello che ho colto è che la compilazione avviene dandomi il voto magari non la riflessione precisa rispetto al contenuto dell'item a cui ho attribuito un voto.

(...)

Questo atteggiamento mi sembra molto culturale per come si è abituati alla valutazione numerica secondo me deriva un po' anche da questo, l'ansia del mettermi un voto senza approfondire bene, perché poi quando si faceva l'approfondimento emergeva la domanda, o il die: "allora aspetta forse non ho capito così bene quello che si intendeva qua"» (focus group S-VL-FC-01).

Questo aspetto nel lavoro di analisi e codifica dei testi è stato denominato «Cultura della valutazione come "giudizio scolastico", laddove le virgolette assegnate a questa espressione intendono indicare un modo dire di comune, legato a una rappresentazione culturalmente stereotipata. La connessione di tale codice con la cultura organizzativa interna ai contesti studiati, mette in evidenza come sia possibile soverchiare una rappresentazione riduttiva, con una interpretazione maggiormente articolata di un fenomeno e ancorata a come esso viene significato in uno specifico contesto.

«Uno degli elementi che ha fatto scattare questo approccio alla valutazione è il modo con cui noi abbiamo vissuto questo colloquio di valutazione insieme al project leader, cioè come è stato presentato, come è stato portato al project leader questo momento, come un momento di corresponsabilità (...). L'abbiamo portato noi, abbiamo letto un po'

questo mandato, magari non esplicitato anche da parte del Consorzio, che non era un dare voti, ma c'era altro» (focus group S-VL-FC-01).

Un altro codice assegnato ai dati analizzati è stato denominato «Cultura partecipativa come aspetto caratterizzante», che riguarda i passaggi argomentativi riferiti a prassi in uso che valorizzano la proattività delle persone, sostiene la loro agency, con un marcato orientamento al confronto tra responsabili e operatori nel sostenere questa modalità di approcciarsi al lavoro. Dal materiale narrativo emerge in modo chiaro come un approccio partecipato favorisca il lavoro sulle competenze. Esso consente di governare le inevitabili mosse di messa in sicurezza di se stessi in un contesto valutativo, nonché di affrontare tutto questo con una finalità di apprendimento, a beneficio sia di se stessi sia dell'organizzazione. Diversi responsabili mettono in evidenza questo aspetto, come negli estratti narrativi che seguono, nei quali si evidenzia l'influenza di un «*approccio partecipato*» e la funzione che ricoprono «*i processi partecipativi, il dialogo e il confronto*».

«Sicuramente questo tipo di approccio partecipato alle risorse umane ha come elemento sotteso, questo tipo di cultura organizzativa interna, perché se noi non avessimo questo tipo di cultura organizzativa interna non avremmo generato questo tipo di approccio alle risorse umane, nel senso di arrivare a una co-costruzione fatta insieme» (focus group S-VL-FC-01).

«Secondo me ha favorito questo lavoro sulla valutazione, una cultura organizzativa del lavoro che riconosce come determinanti nel nostro ambito i processi partecipativi, il dialogo e il confronto, se è meno centrata sui prodotti, se è meno centrata sull'efficienza ma più sull'efficacia... se ritieni che questo sia parte fondamentale della cura del lavoro dei lavoratori, perché è un processo di cura in primis, ma è un processo sicuro anche per te che fai la valutazione» (focus group S-VL-FC-01).

Anche da parte degli operatori vengono enfatizzate situazioni nelle quali la partecipazione attiva e il confronto, qui inteso come co-costruzione di discorsi organizzativi, promuovono il lavoro sulle competenze e l'apprendimento delle stesse. Ecco alcuni spaccati narrativi a questo riguardo.

«Il fatto che tendenzialmente comunque ci confrontiamo, ci diciamo le cose, quello che pensiamo di uno e dell'altro, quindi questo secondo me ha facilitato il lavoro della costruzione sia della scheda che del lavoro fatto in seguito» (intervista B-INT-OP-02)

«Mi viene da dire la possibilità e l'apertura al confronto. (...). Quindi questa cosa qui, riprendendo appunto quello che ho detto in generale, quindi della possibilità del confronto, è una cosa che effettivamente viviamo quotidianamente. Nel senso che appunto [la coordinatrice] dice, motiva, nel senso che comunque di fronte appunto a cose che non

funzionano comunica e di fronte invece a cose che hanno funzionato è una capace di apprezzare, di stimolare, di riconoscere. Questa cosa secondo me aiuta tanto nel momento sia di autovalutazione che di valutazione della coordinatrice» (intervista A-INT-OP-01).

Alcune sfumature che emergono dai testi non vanno perse di viste ai fini del presente lavoro di ricerca, come quella che è possibile cogliere in quest'ultimo *verbatim*, nel quale si fa riferimento a un confronto che si sostanzia nel quotidiano lavoro di tutti i giorni e non come esperienza *una tantum*, legata a una procedura organizzativa come potrebbe essere quella della valutazione delle competenze. Di ulteriore interesse è quanto l'intervistato mette in evidenza sull'aiuto di questo confronto anche nell'autovalutazione.

In altri passaggi narrativi si fa riferimento a una cultura organizzativa orientata alla partecipazione e al confronto, evidenziando caratteri di trasparenza nella comunicazione interna. Anche laddove il materiale analizzato non fa riferimento in modo esplicito al costruito di «cultura organizzativa», è possibile cogliere questa dimensione dai racconti che fanno riferimento a prassi di lavoro orientate in tal senso, come nelle citazioni che seguono, estrapolate dalle interviste con due operatori valutati.

«Io con [la mia responsabile] ho un buon rapporto nel senso che è la mia responsabile da anni e quindi (...) sicuramente facilita molto il fatto di confrontarti con una persona che già ti conosce e quindi ha in mente come lavori e il tipo di esperienza che hai facendo, quindi anche questo è importante» (intervista S-INT-OP-01)

«Mi sento il supporto della cooperativa, dei coordinatori... la possibilità di lavorare portando il proprio e costruendo con le realtà che ci sono» (intervista A-INT-OP-16).

«Allora, un po' vale quello che ti ho detto prima, cioè il fatto che ci sia sempre, allora, trasparenza che secondo me è comunque figlia della collaborazione che c'è, nel senso che c'è molta disponibilità a collaborare, di conseguenza essere trasparenti porta... Cioè la diretta conseguenza mi viene da dire di questa cosa: più riusciamo noi a dialogare tra di noi, a dirci chiaramente alcune cose, più viene facile collaborare e essere disponibili» (intervista S-INT-OP-02).

La trasparenza nella comunicazione, concetto che ricorre nei testi, viene evocata anche in riferimento a un altro aspetto della cultura organizzativa che riguarda lo «Stile amicale e informale nelle relazioni interne», definito come codice nel lavoro di analisi. In diverse interviste e a volte ne focus group emerge che nei tre contesti studiati, lo stile relazionale interno all'organizzazione presenta tratti di informalità, in alcuni casi connotato da amicalità e da vicinanza affettiva tra colleghi. Questo aspetto, che è stato definito come «caratterizzante», può influire in modo favorevole oppure ostacolare il processo di valutazione delle competenze. Nell'estratto narrativo che segue, ad esempio, si fa riferimento a

un momento di confronto nel proprio gruppo di lavoro su quanto emerso dal percorso di valutazione, mettendo in evidenza elementi di difficoltà e di risorsa sul fatto che *«ci conosciamo da tanto tempo»*.

«Forse il fatto che ci conosciamo da tanto tempo in parte ha facilitato, in parte ha ostacolato, nel senso che su certe cose magari facilita, su certe cose limita. Un po' la difficoltà di essere sempre trasparenti, questo è un po' legato al fatto che forse con molti colleghi ci si conosce da tanto tempo e perciò un po' la difficoltà di base è quella di essere sempre trasparenti» (intervista B-INT-OP-05).

«Sì, ma anche perché mi permetto di dire, proprio perché c'è un legame affettivo-lavorativo ci si permette anche di dire: “sì hai ragione la parte – diciamo – più di pancia te la riconosco, però dobbiamo andare a lavorare in altro modo” cioè nel senso non dobbiamo lavorare con il discorso di pancia» (intervista S-INT-OP-01).

È particolarmente evocativo il riferimento alle dimensioni emotive dell'ultima citazione, che rimandano alla vicinanza nelle relazioni, la quale permette di riconoscere – e in questo caso di legittimare – i vissuti che entrano in gioco nel proprio lavoro, laddove si afferma che *«la parte diciamo più di pancia te la riconosco»*, con la possibilità di non eludere questa dimensione, ma di poterla trattare in riferimento alle competenze che si sostanziano anche nel fatto che *«però dobbiamo andare a lavorare in altro modo»*; un modo di lavorare in grado di tenere dentro un pensiero critico che informa l'espressione delle competenze.

Un altro codice emerso dall'analisi dei dati riguarda un *«Approccio centrato su sviluppo e cura delle persone»*, come aspetto che caratterizza lo stile di gestione delle risorse umane da parte, in grado di favorire un lavoro sulle competenze con una finalità formativa. Nel passaggio narrativo che segue, estrapolato dall'intervista con una operatrice, si coglie un'attenzione verso il suo percorso da parte dell'organizzazione.

«Io posso portare un esempio, nel senso che nel momento in cui ho sentito il bisogno di approfondire uno stimolo, ho avuto risposta positiva da parte [del Responsabile Risorse Umane] (...) perché trovare lì i passi è difficile, però ho apprezzato molto la possibilità di vederci in presenza e di sentirsi anche pensati, di portare anche quelle che sono le criticità» (intervista A-INT-OP-05).

La stessa intervistata mette in evidenza come il lavoro di valutazione sia inserito in un approccio organizzativo diffuso, che non riguarda solo il singolo operatore, ma il gruppo di lavoro di cui fa parte, con la possibilità di affrontare questi aspetti all'interno di dispositivi interni finalizzati al confronto, che tengono insieme i ruoli operativi con quelli apicali dell'organizzazione. Si tratta di un approccio distintivo che prevede – mediante azioni concrete – la possibilità di una operatrice di affermare che *«noi portiamo quello che*

abbiamo fatto durante l'anno a quelli che sono i nostri responsabili» come emerge per esteso nel passaggio narrativo che segue.

«Se vado a pensare anche a altri momenti come la plenaria, che è un momento che noi facciamo come servizio tutti gli anni, in presenza anche [della Responsabile di Area, del Presidente della Cooperativa, del Direttore Sanitario]... sono dei momenti preziosi, ed è un po' un'autovalutazione del servizio, mi viene da fare questo parallelismo nel senso che durante la plenaria noi portiamo quello che abbiamo fatto durante l'anno a quelli che sono i nostri responsabili. Quindi è anche un modo per mettere sul tavolo il lavoro che abbiamo fatto e il lavoro che vorremmo portare avanti nel futuro e quindi lavorare e riflettere più su come sta lavorando l'equipe e sul servizio (intervista A-INT-OP-05).

L'approccio nella gestione delle persone – come noto per chi occupa di culture organizzative – è spesso strettamente connesso a come in una organizzazione viene considerato l'errore, se fonte di apprendimento o comportamento da sanzionare.

«Avere nel tuo contesto la tolleranza dell'errore e la tolleranza a non essere sempre sul pezzo. Perché mi è capitato di lavorare in contesti lavorativi in cui mettere un 3 [nell'autovalutazione, su scala da 1 a 5] sarebbe stata la mia peggior sconfitta e la marca da bollo che mi portavo» intervista A-INT-OP-20).

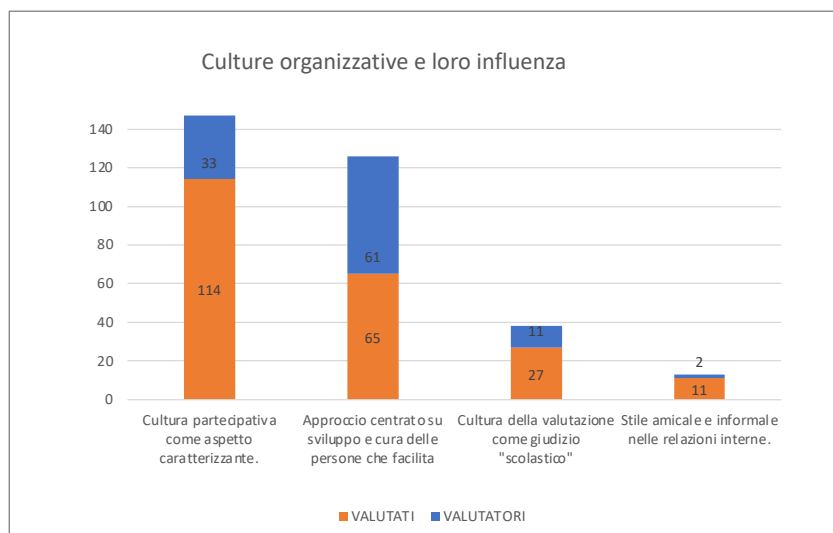
Anche i responsabili che hanno valutato mettono in evidenza l'approccio allo sviluppo delle persone quale aspetto che favorisce il lavoro sulle competenze, come nel *verbatim* che segue, nel quale la richiesta di dedicare un temo al confronto tra i responsabili e i loro operatori, viene interpretata come indicatore di un approccio attento allo sviluppo professionale delle persone nell'organizzazione.

«Sicuramente, c'è proprio uno spazio di cura dell'operatore, di crescita al di là proprio dell'azione diretta, è sicuramente fondamentale il fatto di aver avuto una scadenza anche e di averci obbligato a fermarci a dedicare del tempo per ciascuno, è sicuramente prezioso, sì» (intervista S-INT-OP-03).

Per concludere quanto emerso sul tema in esame, viene qui presentata una panoramica della frequenza dei codici sopra descritti nelle interviste e nei focus group. Sebbene l'analisi svolta sia di tipo qualitativo, nella Tavola 4.3.VI a pag. 147 che segue, viene presentato un istogramma con la frequenza, espressa in valore assoluto, con cui sono ricorsi i passaggi narrativi che hanno concorso alla costruzione dei codici che sono stati aggregati per la definizione e descrizione del sesto tema: «Culture organizzative e loro influenza». Per ciascun codice sono stati distinti i valori delle ricorrenze per i valutati e per i valutatori, sommando i due valori all'interno di ciascuna colonna dell'istogramma. Come si evince dalla Tavola i codici che hanno maggiormente caratterizzato questo tema nelle

interviste e nei focus group riguardano la cultura partecipativa e l’approccio centrato sullo sviluppo delle persone.

Tavola 4.3.VI – Frequenza dei codici aggregati per il sesto tema



IV.2.7 – Problematicità nel lavoro sulle competenze

Il tema presentato in questo sotto-paragrafo raggruppa diversi aspetti di natura problematica che interessano il processo di lavoro svolto sulle competenze. Dal punto di vista lessicale, le problematiche riguardano un insieme di problemi relativi a una certa questione, il cui significato etimologico – di origine greca – rimanda al “porre, mettere davanti” (Zingarelli, N., 2023). Il tema delle «Problematiche nel lavoro sulle competenze», per come è stato costruito a partire dall’analisi svolta, può quindi essere definito come l’insieme delle questioni che si mettono davanti ai processi di costruzione, valutazione e apprendimento delle competenze, svolgendo una funzione di ostacolo. Esse si presentano come realtà che richiedono di essere affrontate ed esigono una risposta organizzativa; non si tratta di situazioni ritenute irrisolvibili, che in quanto tali non fanno appello a una soluzione. Ciascuna di esse trova una esplicitazione nei diversi codici che sono stati assegnati a questo tema e riguardano: una scarsa comprensione degli obiettivi del processo valutativo da parte di alcuni operatori, soprattutto in uno dei contesti studiati; la limitazione nell'utilizzo di tutti gli intervalli della scala, che non prevede la possibilità di valutazioni intermedie tra due valori; in alcuni colloqui la centratura su aspetti positivi o negativi in modo polarizzato; la tenuta dei cambiamenti sperimentati durante il percorso di apprendimento nel quotidiano lavoro di tutti i giorni; l’evidenza sull'utilizzo degli esiti

del percorso che non sempre risulta chiara agli attori che vi hanno partecipato; la distanza nell'operatività da parte di chi valuta, soprattutto in progetti nei quali il lavoro si svolge in interventi domiciliari o territoriali, che non consentono una prossimità tra il responsabile e i propri collaboratori; la difficoltà a mettere a fuoco alcune competenze, soprattutto quelle che riguardano l'appartenenza organizzativa; la sostenibilità organizzativa del processo valutativo, che richiede tempi di pensiero e di confronto – oltre che di compilazione della Scheda di Valutazione delle Competenze – non sempre facili da tutelare all'interno dei carichi di lavoro e della complessità che i responsabili si trovano ad affrontare, soprattutto se il numero di operatori da valutare non è di poco conto.

In riferimento alla scarsa comprensione degli obiettivi del processo valutativo, questo codice è emerso soprattutto nel contesto del Consorzio di Cooperative Sociali, caratterizzato da una particolare complessità organizzativa, in quanto i diversi operatori valutati che lavorano nei progetti consortili, fanno riferimento alla loro Cooperativa Sociale di appartenenza come datore di lavoro e al Consorzio come titolare principale degli interventi, oltre agli Enti Locali con e per i quali vengono gestiti i servizi. Si tratta di una complessità che può causare disfunzioni comunicative da monitorare.

Negli altri contesti studiati, l'iniziale difficoltà nel mettere a fuoco gli obiettivi del lavoro sulle competenze, ha riguardato soprattutto operatori da poco inseriti nell'organizzazione, che non avevano in precedenza sperimentato un lavoro sulle competenze. Ecco questo riguardo quanto emerso in un focus group con i responsabili.

«[Gli operatori] arrivavano con difficoltà rispetto anche a comprendere quello che veniva loro chiesto, ma probabilmente anche legato al fatto che si erano nuovi perché ho notato questa differenza tra gli ultimi arrivati e chi invece c'era da più tempo» (focus group A-VL-FC-01).

Anche nelle interviste con due operatrici emerge la questione della chiarezza degli obiettivi del percorso, come emerge dai due *verbatim* che seguono.

«Quindi curerei molto bene la spiegazione per chi è la prima volta che lo fa» (intervista A-INT-OP-20).

«Sapevo che era vista come una “solita valutazione”, ma non si sa se finalizzata a individuare il merito, piuttosto che per eventuali premi di produzione, non so come spiegare, o potenziali licenziamenti, diciamo cose del genere, quindi inizialmente c'era un po' di scetticismo da parte dell'equipe» (intervista S-INT-OP-07).

Passando a un altro codice – «Limitazioni nell'utilizzo degli intervalli della scala» – sono emersi due aspetti riguardanti la parte quantitativa dell'artefatto: da un lato l'assenza di punteggi intermedi tra un valore e l'altro, come ad esempio tra l'intervallo numero 3 e quello successivo numero 4; dall'altro lato sono state riportate alcune difficoltà a

utilizzare i punti estremi della scala, evidenziando quindi un effetto noto come “errore di tendenza”.

In riferimento al primo aspetto, la ricerca di punteggi intermedi tra due valori della scala sembra evidenziare una difficoltà a collocare la propria auto-valutazione su uno strumento strutturato. Ecco alcune affermazioni a questo riguardo.

«Mi ritrovavo con due punti... mi riconoscevo nella valutazione come 4, però... con un pezzo di 3... difficoltà ad assegnarmi un voto» (intervista A-INT-OP-18).

Sono numericamente maggiori i riferimenti alla difficoltà o alla scelta di non utilizzare i valori estremi della scala a intervalli, come emerge negli estratti narrativi che seguono.

«Mai mi sono valutata con il 5 perché è brutto, perché poi puoi sempre conoscere dei pezzi in più, ma ho valutato 4». (intervista S-INT-OP-04).

«Devo dire che sui numeri estremi questa cosa un po' l'avevo dentro anch'io della fatica di mettere 1 o di mettere 5 più di mettere 1 logicamente cioè quindi non logicamente per me mi piacciono i numeri» (intervista A-VL-FC-01).

«Ho evitato il 1 e il 5 comunque, come dire, erano state due categorie, proprio perché un po' estreme» (intervista A-VL-FC-01).

Meno ricorrente nelle interviste e nei focus group, seppure presente, è la polarizzazione dell'attenzione nei colloqui su aspetti prevalentemente positivi o negativi, evitando quindi una esplorazione in grado di mettere in luce sia punti di debolezza da migliorare sia punti di forza da consolidare. Nell'estratto narrativo che segue, di due operatrici, questi ultimi vengono indicati come aspetti attesi che non sono stati esplicitati.

«Ci siamo focalizzati di più su quello che stava andando bene... se mi fossi focalizzata di più sugli aspetti da migliorare, avrei avuto più margine per migliorare» (intervista A-INT-OP-16).

«È vero anche... ci si focalizza sempre solo sulle cose magari che non vanno, cioè in questo caso magari i voti più bassi da portare avanti e da valutare, invece le cose che già ritieni non si fanno, non si portano più avanti o non ci metti più la testa. Potrebbe essere interessante mettere testa su tutto» (intervista S-INT-OP-02).

Un'altra questione problematica emersa dall'analisi, rimanda all'utilizzo del lavoro svolto a livello macro-organizzativo, quindi ai suoi esiti complessivi che non riguardano solo il dialogo tra il singolo responsabile e i suoi collaboratori. Ci si chiede quale sarà l'esito complessivo del percorso svolto sulle competenze. Ecco a questo riguardo quanto affermato da una responsabile.

«Una cosa che mi viene da aggiungere, che non è stato forse definito bene, tutto il materiale raccolto alla fin fine a cosa serve e dove va, perché era chiaro cosa bisognava fare, però poi gli esiti di quello che è emerso alla fin fine... ok servono a un coordinatore, servono a me per avere un buon quadro, per capire effettivamente dove andare a lavorare in termini formativi o comunque com'è anche un po' il clima all'interno dell'equipe... ci si aspetta un rimando complessivo dei dati che sono emersi, l'elaborazione di quello che è venuto fuori, per cui forse manca un po' la chiusura...» (focus group S-VL-FC-01).

A questo riguardo è interessante riportare come prosegue la narrazione della stessa responsabile, la quale dichiara che il lavoro di ricerca che viene qui presentato, costituisce un esito del lavoro svolto, una *«chiusura di questo pezzo»*. Le interviste e i focus group pertanto, costituiscono essi stessi una parte del lavoro sulle competenze, mobilitando riflessioni e azioni organizzative. Questo sembra avvalorare l'approccio di ricerca-azione che è stato adottato, in base al quale questo studio non costituisce solo una analisi di quanto realizzato, ma esso stesso promuove cambiamenti e apprendimenti. Ecco il passaggio narrativo che spiega tale aspetto.

«Forse mi aspetto io che poi ci sia una conclusione... Già questo momento che stiamo facendo, nella mia testa può essere un momento anche di un pochino di chiusura di questo pezzo» (focus group S-VL-FC-01).

Un'altra persona mette in evidenza il fatto che il lavoro sulle competenze ha mobilitato riflessioni tra le persone, ha sollecitato un confronto tra colleghi e nei gruppi di lavoro, aprendo interrogativi sull'utilità di tale investimento e sulla sua usabilità a livello organizzativo, portando ad affermare: *«vabbè ho capito, però, questa roba qua a cosa mi serve»*

«Ho in testa dei feedback di persone che mi dicono dei "però", senza che nessuno sappia quali siano state le valutazioni degli altri, ma è chiaro che ne hanno parlato, che probabilmente sono resi conto. Fermarsi e ragionare per fare una scheda di valutazione vuol dire anche ragionare su se stessi, su forze e debolezze e poi, di specchio, vedere negli altri la stessa cosa, in qualche modo. E quindi poi dirti, vabbè ho capito, però, questa roba qua a cosa mi serve» (intervista S-INT-OP-04).

Vi è un altro aspetto problematico, emerso con una ricorrenza non particolarmente elevata sul piano quantitativo, ma fortemente enfatizzata da coloro che l'hanno evidenziata. Essa riguarda il codice etichettato come «Tenuta dei cambiamenti nel quotidiano» e rimanda alla sfida di alimentare nelle pratiche di lavoro di tutti i giorni quelle trasformazioni che il percorso di costruzione, valutazione e apprendimento delle competenze ha cercato di perseguire. Ecco quanto affermato a questo riguardo da un valutatore e da un valutato.

«La difficoltà che vedo e che sto vivendo è quello di rifarlo poi, cioè è di mantenere attivo quanto è stato colto» (intervista B-VL-INT-02).

«Vero è anche però che purtroppo mi rendo conto adesso, mentre vi parlo, che con l'andare del tempo a volte va un po' dimenticato il lavoro fatto» (intervista B-INT-OP-02).

La «Tenuta dei cambiamenti nel quotidiano» può essere ostacolata da una certa distanza tra i responsabili e i loro collaboratori, come ad esempio nelle situazioni in cui non vi è una prossimità fisica nell'operatività di tutti i giorni. È quanto evidenziano alcuni operatori, come segue.

«Se penso comunque a alcuni servizi dove si è un po' più soli e ci si vede molto di meno, magari è un po' più difficile che sia più fluido il lavoro svolto... in comunità invece ci si incontra tutti i giorni». (intervista A-INT-OP-14).

«C'è il rischio... di non conoscere bene la persona che sta dall'altra parte... non avere tutti gli elementi per poter dare una valutazione» (intervista A-INT-OP-18).

Anche un'operatrice, che ha svolto anche il ruolo di responsabile valutatrice, mette in evidenza questo aspetto, quando afferma:

«Ecco una difficoltà magari importante c'è stata nel magari valutare la persona in relazione all'utenza, nel senso che tu valuti, cioè riesci ad avere un po' un quadro della persona in modo indiretto, nel senso che essendo coordinatore e non essendo presente nel momento proprio di azione quotidiana, tu vedi quello che la persona riporta in equipe, oppure come nel mio caso c'è un lavoro comunque di squadra sul progetto e quindi mi rimandi che arrivano magari dei colleghi, però ecco quella parte lì, cioè la deduci in un modo indiretto, però non è che la vivi direttamente, quindi è un po' più faticosa da valutare» (intervista S-INT-OP-03).

Quest'ultimo aspetto – definito con il codice «Distanza nell'operatività da parte di chi valuta» – rimanda a un altro problema legato alla complessità delle referenze organizzative delle persone intervistate di cui si è già scritto sopra. Questa dinamica concorre alla questione riportata da alcuni intervistati denominata con il codice: «Difficoltà a mettere a fuoco alcune competenze». Nel caso descritto nel *verbartim* di seguito riportato, tale difficoltà non è legata a un problema di comprensione o di definizione delle competenze, ma dalla molteplicità delle afferenze organizzative, che portano a declinare in modo diverso alcune di esse, soprattutto quelle competenze che riguardano i mandati e le appartenenze.

«Ecco allora, premessa grossa è che (...) io non ti parlo con in mente la cooperativa e il consorzio, io ti parlo della mia scuola, la mia organizzazione è la scuola, quindi le

persone che ci lavorano e certo siamo parte della cooperativa, questo lo so, però non ho in mente bene altro a livello di organizzazione della cooperativa». (intervista S-INT-OP-02).

In alcune interviste, la difficoltà a mettere a fuoco le competenze che riguardano i mandati emerge in modo più esplicito, come nella citazione che segue.

«In alcuni punti, secondo me, è poco chiara. Soprattutto sulla parte del mandato consortile, c'è la parte che riguardava il consorzio. Mi ha messo un po' in difficoltà, sia nella valutazione degli operatori, sia nell'autovalutazione» (intervista S-INT-OP-07).

«Ecco, forse l'appartenenza organizzativa alla cooperativa forse è quello un po' meno chiaro. Nel senso... appartenenza organizzativa alla cooperativa inteso proprio più come, non so (...) più quell'aspetto lì, ovviamente è la parte meno chiara». (intervista A-INT-OP-22).

L'ultimo codice del tema analizzato nel presente sotto-paragrafo riguarda la «Sostenibilità organizzativa del processo valutativo», emerso nelle interviste e nei focus group con i responsabili che hanno valutato, mentre non è stato menzionato dagli operatori. Esso riguarda la difficoltà nel dedicare un tempo adeguato alla valutazione delle competenze dei propri collaboratori, la necessità – non sempre facile da sostenere – di preservare uno spazio di riflessione per mettere un pensiero attento su ciascuno di loro, sui punti di forza e di debolezza che esprimono, sul modo con cui accompagnarli nell'apprendimento. Nella complessità che richiede l'esercizio di un ruolo di responsabilità, con sovraccarichi di lavoro spesso incombenti, preservare il momento del colloquio con i propri collaboratori può risultare difficoltoso. Questo è aggravato dal fatto che spesso coloro che esistono incarichi per ruoli di responsabilità e coordinamento con un monte ore circoscritto, all'interno del quale va compreso come sostenere l'impegno per la valutazione, ancor più se il numero di collaboratori da incontrare per i colloqui non è di poche persone. Ecco quanto emerge in uno scambio di interventi in un focus group.

Partecipante A. *«Quindi c'è anche bisogno di momenti di riflessione per il consorzio (...) perché se un project leader che ha tanto talento per lo sviluppo dei propri operatori e magari lo esercita anche un po', ma ha solo le sue dieci ore per questo incarico e lo sappiamo bene, è schiacciato da tutta una serie di richieste, ci dobbiamo anche dire [come può fare se non ha] neanche le ore per valutare».*

Partecipante B. *«Ad esempio le coordinatrici delle scuole dell'infanzia che hanno dovuto intervistare e valutare dieci persone. Non è esattamente una passeggiata questa roba qua, stante il fatto che poi nessuno ha delle risorse [di tempo] aggiuntive per fare questo»* (focus group S-VL-FC-01).

In una intervista un'altra responsabile riprende la stessa questione, ricordando che si tratta di *«un processo molto impegnativo»* soprattutto se si accetta la sfida e il senso del percorso che richiede di *«arrivare al colloquio preparati»*, come riportato nel *verbatim* che segue.

«L'altra faccia della medaglia riguarda il fatto che è un processo molto impegnativo, che richiede tempo, dentro una cornice che richiede tempo sia a chi viene valutato ma soprattutto al valutatore; in realtà entrambi perché richiede molto tempo perché le schede... bisogna pensare all'operatore uno ad uno, non vanno compilate automaticamente, bisogna arrivare al colloquio preparati non con la scheda» (intervista S-VL-INT-04).

Un responsabile riporta la stessa questione, suggerendo una riflessione – emersa in diverse interviste – sulla cadenza temporale con cui riprendere il lavoro sulla valutazione delle competenze, con la finalità di promuovere il loro apprendimento nel medio-lungo periodo, tenendo anche in considerazione la sostenibilità di questo impegno. Diversi responsabili parlano di una cadenza biennale come lasso di tempo sostenibile, tuttavia questo aspetto potrebbe aprire nuove questioni, se si pensa che la durata delle nuove generazioni in un contesto lavorativo si è di molto ridotta negli ultimi anni.

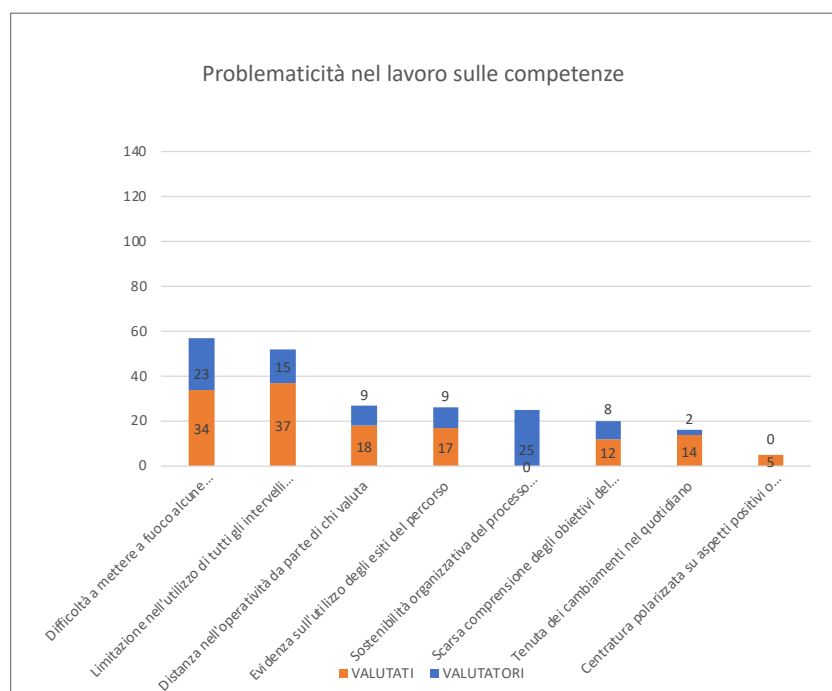
«Devo dire che secondo me incide anche la tempistica, nel senso che per quanto possibile e pur sapendo che c'è dietro un lavoro mostruoso, cioè io tornerei a dirvi che al massimo ogni due anni bisogna fare questo lavoro qua e non sono pochi due anni, perché oggi da noi le persone ci stanno in media due anni, al terzo anno sono solo già andate» (intervista A-VL-INT-01).

Quest'ultimo aspetto riguarda non solo l'investimento di tempo e risorse che il lavoro sulle competenze richiede, ma anche la sua sostenibilità in relazione all'incertezza che caratterizza i contesti odierni, perché le richieste agli operatori cambiano in modo repentino, tracciare orientamenti negli interventi non è sempre possibile. Questo comporta una possibile contraddizione: da un lato una cadenza biennale per lavorare sulle competenze in modo circoscritto – mediante colloqui e compilazione di artefatti – può essere sostenibile in termini di tempo e risorse; dall'altro lato i mutamenti veloci e cambiamenti repentini nei contesti di lavoro richiederebbero un presidio temporale maggiormente ricorsivo. Ecco a questo riguardo quanto afferma un intervistato.

«In realtà quello che c'è da fare oggi rispetto a quello che c'era da fare sette mesi fa può essere già molto diverso, i problemi che stai affrontando oggi non sono quelli di sette mesi fa, poi ci sono alcune caratteristiche magari che sono difficili tradurre in termini di competenze specifiche, ma ormai c'è il tema di sostenere l'incertezza, è una delle tematiche che sento che sta generando di più in questo momento» (intervista S-VL-INT-02).

Per concludere quanto emerso sul tema in esame, viene qui presentata una panoramica della frequenza dei codici sopra descritti nelle interviste e nei focus group (cfr. Tavola 4.3.VII. che segue).

Tavola 4.3.VII – Frequenza dei codici aggregati per il settimo tema



Sebbene l'analisi svolta sia di tipo qualitativo, nella Tavola 4.3.VII viene presentato un istogramma con la frequenza, espressa in valore assoluto, con cui sono ricorsi i passaggi narrativi che hanno concorso alla costruzione dei codici che sono stati aggregati per la definizione e descrizione del sesto tema: «Problematicità nel lavoro sulle competenze».

Per ciascun codice sono stati distinti i valori delle ricorrenze per i valutati e per i valutatori, sommando i due valori all'interno di ciascuna colonna dell'istogramma. Come si evince dalla Tavola i codici che hanno maggiormente caratterizzato questo tema nelle interviste e nei focus group riguardano la difficoltà a mettere a fuoco alcune competenze e le limitazioni nell'utilizzo della scala a intervalli.

IV.2.8 – Ricadute nelle pratiche di lavoro

Un altro tema emerso dall'analisi dei dati e cruciale per le finalità della ricerca, riguarda le «Ricadute nelle pratiche di lavoro», che hanno a che fare con i codici che sono stati così denominati: dispositivi di confronto nel quotidiano; uso dell'artefatto per

negoziare significati; evoluzione nel confronto con il responsabile; autonomia nella gestione del ruolo; valorizzazione di competenze meno conosciute; confronto nei gruppi di lavoro sulle competenze collettive; messa in atto di azioni di miglioramento; conoscenza esplicita sulle persone nel loro ruolo; chiarezza sulle job description delle posizioni; chiarimento nel sistema di deleghe interno. Il tema delle «Ricadute nelle pratiche di lavoro» riguarda quell'insieme di aspetti legati al lavoro sulle competenze nei tre contesti studiati che, secondo le rappresentazioni degli intervistati, comportano un cambiamento nelle loro pratiche di lavoro e in quelle dei gruppi di colleghi di cui fanno parte, quindi osservabili da loro stessi. Si tratta di trasformazioni che spesso non stravolgono l'organizzazione, ma che posso modificare la qualità dei processi di lavoro, dei servizi offerti, dei prodotti realizzati. In altri casi possono migliorare il sistema di relazioni e di comunicazioni interne, il clima ambientale, la circolazione di conoscenza, la valorizzazione delle competenze persone. Si tratta di apprendimenti che trovano traccia nella vita organizzativa di tutti i giorni.

Un primo aspetto che gli intervistati hanno messo in evidenza riguarda l'utilità di dei momenti di confronto vissuti, all'interno di dispositivi organizzativi progettati e realizzati con questa specifica finalità. Nel lavoro di tutti i giorni possono esserci molteplici occasioni per un confronto tra colleghi, ma è diverso promuovere in modo intenzionalmente deliberato e formativamente orientato, una riflessione congiunta tra responsabili e operatori che collaborano con loro, all'interno di dispositivi organizzativi opportunamente progettati. Non si tratta quindi di eventi lasciati all'occasionalità, ma appositamente voluti dall'organizzazione; "dispositivi" quindi che sono stati "disposti", come vuole il significato etimologico del termine (dal latino *dispositus*, part. pass. di *disponere* «disporre»). (Zingarelli, N., 2023). È quanto riportano due intervistate nel ruolo di operatrici, in cui emerge in modo chiaro come *«nel lavoro quotidiano magari fai più facilmente a esplicitare»* alcuni aspetti che possono essere affrontati, purché vi sia un momento nel quale *«fermarci e dirci come stanno andando le cose»*.

«Penso che possa essere anche questa un'occasione per potersi dire delle cose esplicitamente e far emergere magari appunto delle cose che nel lavoro quotidiano magari fai più facilmente a esplicitare. Oppure appunto chiamate ai tempi un servizio un po' così d'urgenza e ci passi sempre sopra». (intervista A-INT-OP-07).

«Quando facciamo questa valutazione, fermarci e dirci come stanno andando le cose in generale, per me è sempre molto arricchente (...), lo è stato anche questa volta anzi devo dire che andando avanti negli anni essendo comunque più profondo anche il rapporto con la coordinatrice, in realtà è sempre stato ancora più arricchente, certo!» (intervista A-INT-OP-13).

La ricaduta nelle pratiche di lavoro dei dispositivi di confronto, consente anche di dedicare un tempo e uno spazio di pensiero per valorizzare le persone al lavoro e le loro competenze, tenendo conto che i responsabili – legittimamente preoccupati dei risultati del servizio – possono a volte essere più inclini a evidenziare problemi e punti di debolezza, come emerge dall'intervista di cui si riporta un breve estratto che segue.

«Di solito [il confronto] avviene, per quanto riguarda il nostro servizio, quando va male qualcosa, non quando va bene (...). Quando succede qualcosa di grave o di problematico, allora ok, uno si mette più in discussione. Se va sempre tutto bene, nessuno si ferma mai a dire: “cavoli come siete bravi”, ecco...» (intervista S-INT-OP-02)

Un collegamento particolarmente marcato che emerge dalle interviste e dai focus group, riguarda l'utilizzo dello strumento di valutazione nei momenti di confronto. Esso stesso costituisce un dispositivo – di tipo materiale – che viene rappresentato come supporto per chiarire significati e per la costruzione dei feedback da riportare nei colloqui. Secondo alcuni partecipanti esso può aiutare anche indagare aspetti che diversamente non verrebbero messi a fuoco, come emerge dal seguente *verbatim* di una operatrice.

«[La scheda] è servita per fare inquadrare un pochino meglio quali sono eventualmente i punti di forza e i punti di debolezza su cui lavorare, quindi quali eventuali competenze, passatemi in termini, possono essere spendibili in una determinata area che magari non si era pensata, quanto invece su altre c'è bisogno di un rinforzo» (intervista A-INT-OP-01).

Sia il momento del colloquio sia l'utilizzo dell'artefatto di valutazione, rimandano alla relazione tra gli operatori che sono stati valutati e i loro responsabili, ai quali è stato chiesto di esplicitare una funzione valutativa e di supporto per l'apprendimento delle competenze. La ricaduta nei contesti lavorativi di questo aspetto, mette in evidenza una evoluzione di questa relazione, per come è stata rappresentata dalle persone intervistate. Pur evidenziando l'inevitabile componente ansiogena dell'esperienza valutativa – nel suo toccare aspetti identitari oltre che organizzativi – nell'estratto narrativo che segue, estrapolato da un focus group con i responsabili, viene messo in luce anche il suo aspetto evolutivo.

«Nonostante sia letto... ci sia un avvio faticoso perché sentono di essere sotto la lente di ingrandimento, questo di fondo è così come premessa prima, è ansiogeno, poi quando in effetti all'interno di quest'ora [di colloquio] si supera e anche loro sentono secondo me forse anche una vicinanza, una maggiore autenticità nella relazione anche nella dimensione del ruolo anche nostro, sentono più il sostegno». (focus group A-VL-FC-01).

Fanno eco a quanto sopra le parole di un'altra persona, intervista nel ruolo di operatore, il quale riporta il suo bisogno di riprendere periodicamente con la propria coordinatrice, quanto emerso dalla riflessione sul suo ruolo.

«Un confronto valutativo su cosa stai facendo, dove stai andando, se stai facendo bene questa cosa è molto utile tanto è vero che dopo l'autovalutazione fatta, io ogni anno mi prendo cinque minuti con la coordinatrice per magari ricordare alcuni item o comunque, sulla falsaria di quest'autovalutazione, ho bisogno di avere un riscontro» (intervista A-INT-OP-10).

Non va perso di vista, nell'analizzare i dati raccolti nel presente lavoro di ricerca dottorale, che uno degli obiettivi del lavoro sulle competenze nei contesti studiati, riguarda l'apprendimento delle stesse e la crescita professionale delle persone nell'esprimere il loro ruolo organizzativo. Questo è strettamente connesso con un codice che concorre alla costruzione di diversi temi e riguarda l'autonomia delle persone nel loro ruolo, a partire da una maggiore consapevolezza. Sorge una domanda: quanto il lavoro che essi hanno svolto – secondo le loro rappresentazioni – ha favorito una ricaduta degli apprendimenti nella concretezza delle loro pratiche di lavoro? È un aspetto che ricorre con una certa significatività nelle conversazioni che sono state analizzate, come emerge in un focus group con le persone che sono state valutate.

Partecipate D: *«Per me è stato un divenire e mi viene da dire un po' anche su spunto di [nome del collega], forse c'è stata anche una responsabilizzazione nostra nell'ultimo periodo, che forse ha aiutato a mettere a terra quello che è stato tutto il percorso. Cioè io vedo questa cosa qua nel lavoro che stiamo facendo, abbiamo contribuito anche noi alla... ci siamo presi la nostra responsabilità di mettere il mattoncino di questa organizzazione secondo me».*

(...)

Partecipate E: *«A me ha dato più consapevolezza di quello che stavo facendo e di come lo stavo facendo (...); senza questo avrei fatto più o meno le stesse cose ma con una consapevolezza totalmente diversa e anche probabilmente con un'assunzione di responsabilità diversa»* (focus group B-FC-OP-01).

Gli stessi significati risuonano nel *verbatim* che segue, nel quale si parla in modo esplicito di autonomia nel ruolo.

«Praticamente in tutti i responsabili del Settore hanno acquisito autonomia. Parlando e continuamente affrontando questi temi, ognuno di noi ha acquisito più consapevolezza sia del ruolo, ma anche del contesto nostro organizzativo» (intervista B-INT-OP-05).

Se la crescita nell'autonomia del proprio ruolo rimanda a un movimento che tocca in modo particolare i soggetti nella loro individualità, vi è un altro aspetto che riguarda una dinamica strettamente collettiva. Essa emerge dalle interviste e dai focus group con il codice relativo alla valorizzazione di competenze meno conosciute, che può avere una ricaduta pratica in quelle situazioni in cui l'organizzazione riesce a promuovere questo aspetto, con una apertura alla sorpresa, come afferma un responsabile.

«Poi è anche vero che bisogna avere la capacità, e questo non è facile, di essere aperto alla sorpresa, nel senso che poi magari tra l'altro ti porta a qualcosa che non ti aspetti e non devi chiudere perché tu ti sei fatto una prefigurazione di un certo tipo». (intervista S-VL-INT-02).

La sorpresa apre a possibilità non ancora note e disvelano sviluppi dapprima non immaginati, che diventano evidenti se il lavoro con le persone e sulle loro competenze viene assunto con intenzionalità e metodo, come emerge dalla metafora evocativa di un responsabile.

«I germogli e i virgulti per me rappresentano che quando non sono fioriti sono le potenzialità e quando fioriscono sono le sorprese... le sorprese per cui quella competenza che uno ha maturato e sboccia e sboccia magari anche in maniera differente da come tu responsabile l'avevi pensata e si spiega anche in maniera diversa, ma cresce; per me i germogli sono proprio le competenze che prima o poi sbocciano se la pianta la annaffi, la curi» (focus group S-VL-FC-01)

Si tratta di un processo di scoperta che a volte riguarda il soggetto stesso chiamato a valutarsi e ad accogliere feedback dal proprio responsabile, come emerge a un'altra metafora utilizzata da una operatrice.

«Ho in mente una conchiglia perché comunque penso che questo processo ti aiuta ad aprire questa conchiglia a vedere cosa c'è dentro che io non vedo, io che sono da fuori magari posso non vedere... però se apro magari c'è molto di più» (intervista A-INT-OP-12).

Se queste metafore evocano la dinamica della scoperta di competenze nascoste e o il dischiudersi del loro potenziale, le ricadute del lavoro svolto nelle pratiche di lavoro riguarda anche l'attivazione di nuovi apprendimenti, il miglioramento di aspetti che richiedono un punto di attenzione. È un impatto del processo di lavoro che nasce dalla esplicitazione di alcune criticità e a partire da questo dall'immaginare alcune azioni migliorative e *«metterle anche in atto»*, come riporta una operatrice.

«Determinate cose non essendoci dette prima, io non avendole chiare anche rispetto al mio ruolo, rispetto ad alcune mie capacità, sempre perché faccio fatica ad

autovalutarmi... sì è stato un modo per metterle anche in atto poi nel rapporto lavorativo perché mi ha permesso di rielaborare» (Intervista A-INT-OP-02)

Nei testi trascritti emergono diverse situazioni nelle quali il lavoro svolto ha portato ad azioni concrete, come nell'esempio di seguito riportato nel quale per una persona si è trattato di lavorare su una propria percezione di solitudine, per provare a esplicitare maggiormente in équipe i propri vissuti e a utilizzare il gruppo di lavoro come strumento per la propria professionalità.

«Ha portato l'invito a condividere di più con i colleghi, a portare più richieste quando necessario, ho cercato di aprire uno spiraglio dicendo: "se la tua percezione è sentirti sola in alcuni momenti, porta queste cose in équipe, invece, parliamone...". E questa cosa è stata fatta in alcuni casi» (intervista S-INT-OP-07).

È quanto emerge anche in un focus group con persone valutate, nel quale la messa in pratica di azioni di miglioramento riguarda le competenze di lavoro con i propri collaboratori, tenendo in considerazione che alcuni partecipanti classificati come operatori valutati, hanno essi stessi il ruolo di responsabili o coordinatori chiamati a valutare altre persone.

«A me ha aiutato tanto trovare le cose su cui lavorare. Tipo lo sviluppo della persona o comunque tutte le varie cose che mi hanno aiutato a capire di lavorarci su e metterle in pratica. Mi ha aiutato tanto anche poi i casi reali che mi sono successi e che quindi sono riuscita a metterle in pratica» (focus group B-FC-OP-01)

Nello spaccato narrativo che segue, è invece un responsabile ad esprimere la propria idea a questo riguardo, mettendo in evidenza come la ricaduta nelle pratiche di lavoro del percorso svolto, ha messo a fuoco la relazione tra una propria collaboratrice con se stesso nel ruolo di governo, individuando strategie per *«tenere un raccordo più stretto»*.

«Quindi qui chiaramente abbiamo trovato un po' delle strategie e una di queste è quella del tenere un raccordo più stretto con me rispetto a quando senti che questa istanza le sta venendo fuori in maniera importante. È importante che ci sia qualcun altro a cui puoi dire delle cose perché poi mentre le dice si possono chiarire anche. Anche questo è un aspetto al quale credo molto, la possibilità di dire delle cose di sé è già un'operazione di chiarificazione» (intervista S-VL-INT-03).

Sia che si tratti di lavorare su aree di miglioramento delle competenze, sia che si presenti la possibilità di una sorpresa nell'incontrare aree di risorsa dapprima sconosciute oppure nella fase in cui stanno per fiorire, è in gioco la conoscenza delle persone che lavorano in una organizzazione, all'interno del loro ruolo. Nelle interviste e nei focus

group questo aspetto è stato menzionato come una delle ricadute pratiche del percorso svolto nei tre contesti studiati.

«È stata una occasione anche questa per dirsi come interpreti anche il tuo ruolo di coordinatrice dentro il lavoro che si sta facendo, al di là dell'appartenenza ma dentro proprio anche le competenze, riconoscendo qualche limite, qualche risorsa per cui sono più forte qui, sono meno forte qui. È stata anche un'occasione per provare a dirsi qualcosa di più nel merito». (intervista S-VL-INT-03).

Si ritiene importante mettersi al riparo da possibili idealizzazioni, nell'analizzare le ricadute pratiche del lavoro che è stato svolto nelle tre organizzazioni, soprattutto in riferimento al guadagno di conoscenza con e sulle persone che in esse vivono la loro esperienza professionale. Non sempre infatti conoscere significa esplorare qualcosa di atteso; valorizzare non comporta solo guardare le aree di risorsa. Entrano in scena anche aspetti meno gradevoli, punti di debolezza, consapevolezza di limiti e vincoli che potrebbero chiedere un apprendimento o un cambiamento, peraltro non sempre possibili. Si tratta anche di evidenziare che *«sono più forte qui, sono meno forte qui»*, come affermato nell'intervista sopra menzionata.

Una ricaduta pratica apprezzabile, riguarda aspetti sia positivi sia negativi, che possono da un lato portare ad azioni consolidamento e messa a valore dei primi e di miglioramento di quelli di debolezza, dall'altro lato a orientare decisioni che possono riguardare lo sviluppo professionale delle persone e la scelta di quelle a cui affidare ruoli di maggiore responsabilità. Ecco alcuni spaccati narrativi emblematici di quanto emerso dal lavoro di analisi.

«Forse ha aiutato anche a capire dove c'è carenza e dove invece c'è forza rispetto alle diverse competenze che sono state identificate» (intervista B-VL-INT-01).

«Nel lavoro di valutazione la restituzione (...) deve poter nominare anche le parti un po' più di difficoltà che questa persona ha nel fare il coordinatore, che sono magari la parte della formalità o la parte della strutturazione di alcune cose, che comunque in alcuni ruoli di maggiore responsabilità diventano un po' più marcate e nello stesso tempo poter restituire a questa persona... (...), tenendo insieme che ci sono degli elementi di limite nel modo in cui lei interpreta il ruolo» (intervista S-VL-INT-02).

«La cosa positiva è essere stati indirizzati e un po' obbligati in qualche senso a fermarsi per tutti gli operatori e a prendersi il proprio spazio, per cui darsi un po' questa occasione di confronto dove fare il proprio momento di analisi del lavoro del singolo operatore, cosa che magari sfugge un po' nella quotidianità» (focus group -VL-FC-01).

La circolazione di conoscenza riguardante le persone, il loro ruolo, il modo con cui esprimono le loro competenze talora meno note, secondo alcuni intervistati ha una ricaduta anche nei gruppi di lavoro e, quindi, non solo nel confronto tra le persone valutate e i loro responsabili. È interessante la testimonianza di una responsabile la quale racconta di come ha condiviso con il suo gruppo di lavoro gli esiti dei colloqui svolti con ciascuna persona dello stesso.

«Abbiamo dato una restituzione a tutto il gruppo degli elementi prevalenti, che abbiamo come servizio, perché è di nuovo un'esperienza del servizio; e questa cosa l'abbiamo collocata dentro... non solo il servizio ma tutta l'organizzazione, perché questa è una richiesta dell'organizzazione» (focus group S-VL-FC-01)

In un'altra intervista una responsabile riporta l'evidenza che si è generata dai colloqui tra i suoi coordinatori e i loro operatori, su due aree di debolezza trasversali in una équipe. Mette infatti in evidenza la difficoltà nella scrittura professionale di relazioni tecniche riguardanti interventi educativi e nel lavoro con il territorio. Questo ha portato a riflettere su possibili azioni per migliorare questi aspetti coinvolgendo l'intero gruppo di lavoro, non solo gli operatori considerati individualmente: *«sono stati messi sul tavolo quegli elementi lì all'interno dell'équipe»*, come riportato nell'estratto narrativo che segue.

«Il tema della documentazione per esempio nel [nome del servizio] è stato trattato; lì era emerso in particolare che gli operatori non avevano competenza (...). Abbiamo preso in mano quell'aspetto lì che ricorreva di più tra quel gruppo di operatori, che il coordinatore però mi diceva: "non è che l'ho capito con la valutazione, però la valutazione me l'ha fatto in qualche modo comprendere meglio, me l'ha reso un po' meno fumoso (...). Però guarda che anche sulla voce numero 3 [competenza di lavoro con il territorio, n.d.r.] hanno preso tutti un punteggio basso e si sono dati un punteggio basso". Allora forse posso fare un lavoro trasversale con tutti. Quindi sono stati messi sul tavolo quegli elementi lì all'interno dell'équipe. Abbiamo capito che su questo aspetto qui non ci siamo, che fare rete e lavorare col territorio ognuno di voi ce l'ha in mente alla sua maniera». (intervista S-VL-INT-04):

In un'altra intervista viene evidenziato l'effetto della valutazione delle competenze sul clima del gruppo di lavoro, con una accezione positiva. Ecco a questo riguardo quanto afferma una intervistata, nel ruolo di coordinatrice di un gruppo di lavoro che è stata a sua volta valutata dalla sua responsabile.

«Allora io l'ho visto sulla mia équipe di lavoro (...) nel senso che la valutazione è arrivata in un momento in cui dare qualche dritta, è servito a migliorare anche il clima di gruppo, perché c'era un po' di gruppo nuovo e quindi questa cosa ha permesso di migliorare il clima e a distanza di un anno (...), ci si è detti che alcune cose sono servite,

cioè quelle che sono state dette e hanno aiutato poi il gruppo a migliorarsi rispetto a un anno fa, siamo davvero un'equipe di lavoro che funziona» (intervista S-INT-OP-04).

Se una ricaduta del lavoro svolto sulle competenze riguarda la possibilità di trattare nelle équipes aspetti da migliorare, quindi *in itinere* durante la vita lavorativa delle persone, un'altra ricaduta nelle pratiche di lavoro è connessa con la fase *ex ante*, quando si tratta di scegliere le persone che possono assumere un ruolo organizzativo e soprattutto di chiarire con esse quanto viene richiesto per l'espressione dello stesso. L'artefatto che è stato costruito viene per questo utilizzato anche nella definizione dei ruoli per i quali viene attivata una ricerca di personale, come afferma un responsabile: *«io lo sto usando per fare le job description»*, come chiaramente esplicitato nell'estratto di un focus group.

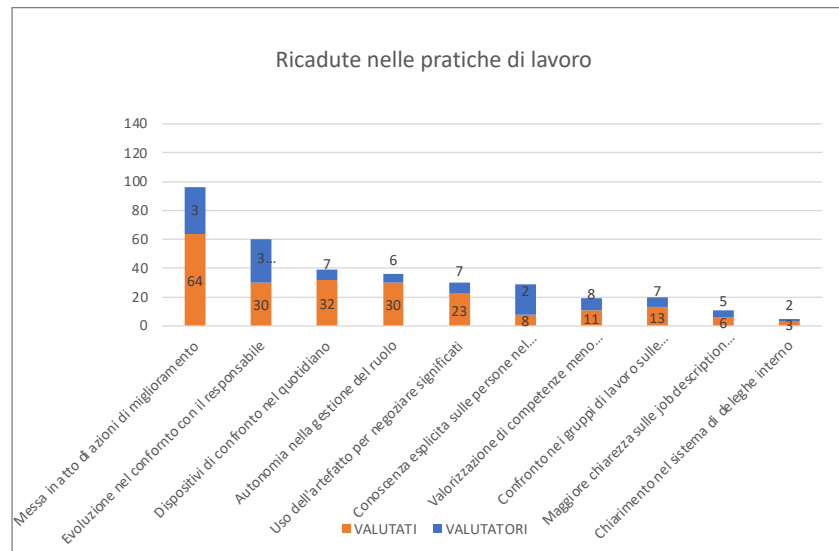
«Ti dico solo che io lo sto usando per fare le job description. Lo sto usando perché lì dentro è infinitamente più semplice: quando il C.D.A. mi dice “c'è da sostituire tizio caio sempronio, butta giù la job description”, non devo più inventarmi niente. Seleziono alcune di queste competenze che sono preponderanti (...): prevede uno spacchettamento molto preciso e molto analitico di una serie di competenze che per noi sono fondamentali quindi diventano un catalogo molto comodo da cui poter andare a dire guarda che per questo ruolo, stante quel contesto, stante quel gruppo di lavoro, stante quella progettualità lì, questi aspetti diventano fondamentali quindi te le dichiaro per cui secondo me è obiettivo raggiunto su questo» (focus group S-VL-FC-01).

L'ultimo codice che è emerso dall'analisi del materiale narrativo riguarda il chiarimento nel sistema di deleghe interno, emerso soprattutto in situazioni nelle quali un percorso di crescita verso l'assunzione di maggiori responsabilità, era fortemente sollecitato dalla proattività di questi ultimi nell'assumersi alcune referenze e, al tempo stesso, dall'inevitabile disponibilità delle persone con ruoli apicali nel favorire tale processo, con una maggiore attribuzione di deleghe da parte loro. La questione tuttavia, non riguarda solo chi è chiamato a delegare e colui che è interpellato ad assumersi una nuova responsabilità: è un processo che esige di essere riconosciuto anche dagli altri attori, come emerge dalla sequenza narrativa che segue.

«Secondo me ha aiutato anche a ridefinire un po' le relazioni, questo sì, tra responsabili. Perché ad esempio su alcuni aspetti invece che passare dalla Direzione so che posso andare direttamente dal collega responsabile» (intervista B-INT-OP-04)

Per concludere quanto emerso sul tema in esame, viene qui presentata una panoramica della frequenza dei codici sopra descritti nelle interviste e nei focus group (cfr. Tavola 4.3.VIII alla pagina 159 che segue).

Tavola 4.3.VIII – Frequenza dei codici aggregati per l'ottavo tema



Sebbene l'analisi svolta sia di tipo qualitativo, nella Tavola 4.3.VIII viene presentato un istogramma con la frequenza, espressa in valore assoluto, con cui sono ricorsi i passaggi narrativi che hanno concorso alla costruzione dei codici aggregati per la definizione e descrizione del sesto tema: «Ricadute nelle pratiche di lavoro».

Per ciascun codice sono stati distinti i valori delle ricorrenze per i valutatori e per i valutati, sommando i due valori all'interno di ciascuna colonna dell'istogramma. Come si evince dalla Tavola i codici che hanno maggiormente caratterizzato questo tema nelle interviste e nei focus group riguardano la messa in atto di azioni di miglioramento e l'evoluzione nel confronto con il responsabile.

IV.2.9 – Piste di lavoro per l'azione futura

Un approccio di Ricerca-Azione come quello utilizzato nel presente lavoro dottorale, come già scritto nel precedente I Capitolo a pag. 11, si caratterizza per gli scopi trasformativi – e non solo conoscitivi – dell'intervento stesso. Si ritiene infatti che nel fare ricerca si promuove una riflessione tra gli attori coinvolti che può aprire piste di lavoro, a partire dalla consapevolezza generata attorno ad alcune questioni e dalla creatività immaginativa che questo può liberare. È a partire da questo assunto che nel lavoro di analisi del materiale narrativo prodotto è stato identificato un tema denominato «Piste di lavoro per l'azione futura», attorno al quale sono aggregati diversi codici che vengono di seguito presentati. Questo tema esprime le possibili evoluzioni future del lavoro svolto sulle competenze, le linee di sviluppo che ne possono scaturire, sostanziate in azioni organizzative in grado di continuare a sostenere l'apprendimento delle competenze e la negoziazione di

nuovi significati che esse potranno assumere, a partire dagli inevitabili cambiamenti che i contesti esterni e interni comporteranno. I rilanci per l'azione futura possono riguardare pratiche di lavoro trasformate già in evoluzione oppure lasciare spazio all'immaginazione per prefigurare svolte inedite e innovazioni organizzative.

Un primo codice che concorre a disegnare piste di lavoro per l'azione futura riguarda il monitoraggio e il rilancio di cambiamenti e apprendimenti. Esso riguarda la necessità di prevedere forme strutturate e continuative di monitoraggio dei cambiamenti e degli apprendimenti emersi nel percorso valutativo, con la possibilità di riprendere riflessivamente nel tempo quanto è stato prodotto. Si tratta di continuare a costruire significati, rileggere le trasformazioni e, laddove necessario, rilanciare le traiettorie evolutive già avviate. È emerso il desiderio di non esaurire l'esperienza valutativa in un unico momento ma di poterla rileggere a distanza — sei mesi, un anno, in alcuni casi fino a tre anni — per coglierne le ricadute, mantenere viva la tensione trasformativa e riattivare un confronto che possa orientare ulteriori scelte di sviluppo. Ecco che cosa ha dichiarato una responsabile.

«Mi piacerebbe utilizzare quello strumento o comunque i dati che sono emersi (...) anche per un'eventuale formazione futura e quindi l'idea ad esempio era quella di creare l'anno prossimo di costruire un percorso formativo sulla leadership e sulla presa di decisioni» (intervista B-VL-INT-01).

Questo aspetto risuona anche in un focus group con i responsabili, come emerge dal *verbatim* che segue.

«Occorrerebbe proprio tornarci su abbastanza regolarmente, riprendere un tema dominante per ciascuno e ricordare ogni tanto di riprenderlo» (focus group A-VL-FC-01).

In questo senso, è possibile affermare che il monitoraggio, lungi dall'essere un'operazione meramente tecnica o procedurale, assume la forma di un'azione intenzionale e generativa, capace di riaprire la riflessione su quanto emerso e trasformarlo in un'occasione di rilancio nell'agire professionale, che non si limita al momento del colloquio di valutazione previsto dall'organizzazione, ma si realizza in modo *«costante»*.

«La cosa interessante invece è costruire un approccio in cui il feedback ci sia svolto in maniera abbastanza costante nel lavoro, quindi poi ho il momento di sintesi, mi dico delle cose, ma io ho costantemente uno scambio dove ci sono dei rimandi e dei feedback, e questo permette poi di arrivare al momento valutativo dove non è che arriviamo lì, abbiamo due visioni completamente diverse della realtà» (intervista S-VL-INT-02).

Questa pista suggerisce di istituire dispositivi organizzativi stabili, che possano accogliere il bisogno di monitoraggio come parte integrante del processo e non come

un'aggiunta posticipata. In tal senso, la valutazione viene riletta come dispositivo di apprendimento distribuito e processuale, capace di alimentare una cultura dell'autoriflessione e del miglioramento continuo.

La seconda pista di lavoro riguarda l'artefatto valutativo, nella sua funzione di supporto al colloquio di feedback e di guida alla riflessione sulle competenze. Nel materiale narrativo emerge una valutazione complessivamente positiva che evidenzia la congruenza dell'artefatto, visto come strumento contestualizzato e in grado di rispecchiare le specificità dell'organizzazione. Tuttavia, sono state segnalate alcune piste di miglioramento legate alla fruibilità dello stesso, che possono riguardare una differente strutturazione della scala a intervalli, con posizioni intermedie. Lo afferma in modo inequivocabile un responsabile, quanto afferma:

«La persona reputava pertinente il virgola 5 cioè un punteggio tra una posizione e l'altra, questo era molto frequente» (focus group S-VL-FC-01)

Viene inoltre suggerita una semplificazione di alcuni descrittori: se da un lato la loro articolazione consente di addentrarsi nello specifico di ciascuna competenza, dall'altro lato questo comporta un sovraccarico cognitivo nell'utilizzo dello stesso.

Alcune descrizioni delle competenze — come ad esempio quelle relative all'appartenenza organizzativa — sono state percepite come ambigue o di difficile interpretazione, richiedendo una maggiore esplicitazione semantica. Questo tuttavia sembra aprire una pista di lavoro non tanto nella direzione di non affrontare questo aspetto, quanto piuttosto quello di tenere conto di quanto sia sfidante, non sempre facile da comprendere e quindi da riprendere ulteriormente, come afferma un responsabile, il quale ricorda che *«non è un punto di debolezza da togliere, è un punto da potenziare»*.

«La fatica maggiore è stata quella relativa alla prima parte, dove serviva esplicitare un po' gli aspetti di appartenenza al consorzio. Quella parte lì, più della dimensione politica, ha fatto fare fatica alle due coordinatrici che ho incontrato, perché è un secondo livello e quindi aggiunge l'appartenenza che ciascuno vive maggiormente nella propria organizzazione. (...) Però credo che questo elemento qua sia interessante (...), quindi non è un punto di debolezza da togliere, è un punto da potenziare, perché chiaramente poi le persone sono dentro un contesto più largo, di secondo livello, e il tema dell'appartenenza è importante e fa la differenza in alcuni contesti» (intervista S-VL-INT-03).

Infine, in una intervista è stata formulata la proposta di arricchire la scheda con aspetti più legati al benessere lavorativo e alla gestione dello stress, rendendola così maggiormente aderente alle condizioni concrete dell'agire quotidiano.

Un terzo codice emerso dalle interviste e dai focus group riguarda l'utilizzo dell'artefatto e più in generale del processo valutativo, come strumenti di accompagnamento nei

processi di on-boarding. Questa possibilità è stata evocata da numerosi intervistati, come opportunità per i nuovi lavoratori di entrare progressivamente nella cultura organizzativa e di avviare fin da subito un percorso di autoriflessione e di dialogo con i ruoli di responsabilità.

È stato tuttavia sottolineato come tale utilizzo debba essere opportunamente calibrato nei tempi e nelle modalità. Una somministrazione immediata, all'ingresso in servizio, rischierebbe infatti di generare un effetto ansiogeno e di risultare prematura rispetto a una piena comprensione del contesto. Diversi contributi convergono sulla possibilità di inserire la valutazione a distanza di sei mesi o un anno dall'inserimento, quando il professionista ha avuto modo di consolidare una prima esperienza e può rileggere in modo più consapevole il proprio percorso. Interessante è anche l'idea di utilizzare versioni semplificate o adattate dell'artefatto per gli operatori di nuova assunzione, focalizzate su dimensioni specifiche come la comprensione dei ruoli, le aspettative reciproche, la cultura organizzativa. Una responsabile ha già utilizzato questa possibilità.

«C'era un assistente sociale appena arrivato da un mese, quindi mi pare che una delle condizioni era che tu lavorassi almeno da un anno nel servizio [per fare la valutazione]. Io gliel'ho fatta fare lo stesso (...), come opportunità per dire: "sei qui da un mese, chiaro che non posso valutarti su questa competenza qui, però tu auto-valutati lo stesso rispetto a questi ruoli. Così capiamo a che punto ti senti e capiamo subito quali sono le cose sulle quali dobbiamo andare a darti delle indicazioni, degli strumenti (...), quindi per capire subito in anticipo quali sono gli appoggi e gli strumenti di cui hai bisogno"» (intervista S-VL-INT-04).

Un ulteriore elemento di rilancio per le piste di azione future riguarda la possibilità di prevedere una valutazione tra pari, che è stata percepita come stimolante e potenzialmente generativa, pur essendo ancora poco diffusa nella prassi ordinaria dei tre contesti studiati. Alcuni intervistati hanno riportato esperienze informali di confronto valutativo all'interno dell'équipe, evidenziando il patrimonio di conoscenza che può scaturire, incrociando lo sguardo del proprio responsabile con quello dei propri colleghi.

«Si potrebbe prevedere qualcosa a livello più di gruppo, un questionario da fare ogni anno e vedere cosa salta fuori, una cosa fattibile.... Potrebbe essere interessante dare la possibilità di riflettere su alcune cose in gruppo, quello potrebbe dare qualche spunto in più» (intervista S-INT-OP-02).

Un'altra possibilità riguarda invece l'introduzione di flussi valutativi botton-up, nei quali un responsabile potrebbe ricevere feedback dai propri collaboratori. Anche questa esperienza è stata sperimentata in una situazione, che ha potato riscontri interessanti, come emerge dal *verbatim* che segue.

«La coordinatrice ha fatto a noi le valutazioni, poi io e le mie altre tre o quattro colleghe ci siamo viste sia online sia in presenza, ci siamo ritrovate per pensare insieme rispetto alla griglia che avevamo sperimentato noi come avremmo valutato il nostro coordinatore e così abbiamo fatto» (intervista A-INT-OP-07).

In altre interviste, sebbene con minore frequenza, si fa riferimento alla possibilità di rivedere il setting del colloquio valutativo, sia in termini di spazio fisico, sia di collocazione temporale. Alcuni partecipanti hanno segnalato che lo svolgimento del colloquio all'interno dei contesti operativi può generare interferenze o distrazioni legate alle urgenze quotidiane, ostacolando la piena immersione nel processo riflessivo. Da qui la proposta di prevedere spazi alternativi, situati all'interno dell'organizzazione ma diversi rispetto a quelli in cui si svolge l'operatività quotidiana del proprio lavoro. Questo spostamento spaziale non è solo logistico ma simbolico: indica la volontà di assegnare al colloquio un valore e un tempo dedicato, sottratto alla logica dell'emergenza e dell'azione continua.

Oltre alla dimensione spaziale, emerge dalle interviste l'aspetto temporale ovvero la necessità di preservare un tempo dedicato al confronto: è una questione segnalata in modo trasversale con una certa enfasi. In particolare, emerge una tensione tra le esigenze operative dei servizi e la possibilità di attivare momenti riflessivi, che spesso faticano a trovare uno spazio nella quotidianità organizzativa. Si apre quindi la possibilità di istituzionalizzare momenti di pensiero regolari, al di fuori dell'emergenza, come parte integrante del lavoro e non come "tempo sottratto" allo stesso. In tal senso, l'organizzazione si configura come contesto di apprendimento che riconosce il valore del pensare insieme come pratica trasformativa. Un operatore afferma:

«[Fare questa valutazione] tutti gli anni sarebbe bello, ma capisco sia difficile: serve preservare un tempo dedicato» (intervista A-INT-OP-17).

Una pista di lavoro successiva rimanda alla possibilità di prevedere momenti di confronto valutativo anche con soggetti diversi dal proprio responsabile, sia interni che esterni all'organizzazione. Ad esempio, il confronto con chi si occupa di gestione e sviluppo delle persone nell'organizzazione, può essere una opportunità di orientamento, di supporto e rilancio, soprattutto in situazioni di cambiamento, criticità o transizione professionale. Questa possibilità è stata nominata esplicitamente come spazio in cui poter riflettere sul proprio percorso, esplorare nuove possibilità, rompere la cristallizzazione dei ruoli. Questo tipo di confronto viene visto come complementare a quello con i pari o con i coordinatori, in quanto consente una lettura più sistemica e una visione prospettica. Più marginale, ma non assente, è l'ipotesi di potersi confrontare con soggetti esterni

all'organizzazione – con funzioni di consulenza – che possono offrire uno sguardo ulteriore sul proprio ruolo e un supporto per l'apprendimento.

L'attivazione di confronti ulteriori all'interno della propria organizzazione costituisce una pista di lavoro già sperimentata da alcuni intervistati, che potrebbe suggerire una messa a sistema di queste azioni, come afferma una operatrice nella sequenza narrativa che segue.

«C'è stata un po' una messa in moto di un meccanismo, di iniziare un po' a pensare al futuro, quindi su cosa posso investire, che sia però utile e realmente poi fruibile in futuro come possibilità, che è il motivo per cui poi avevo chiesto anche [al responsabile Risorse Umane] un confronto, e so che non è stato solo un passo mio, nel senso che, come dicevo anche prima, nel confronto anche con i colleghi, di fatto a diversi di noi si è mossa un po' questa parte» (intervista A-INT-OP-05).

L'ultimo codice che ha portato alla definizione del tema oggetto di quest'ultimo sottoparagrafo, riguarda il monitoraggio e rilancio di cambiamenti e apprendimenti, che rimanda alla necessità di esplicitare in modo più chiaro gli obiettivi e gli esiti del processo valutativo, sia in fase di avvio che nella fase di restituzione. Questa esigenza chiama in causa una cura nella progettazione e nella comunicazione del processo valutativo, tale da consentire a ogni partecipante di potersi orientare nella valutazione e nell'apprendimento. In tal senso, esplicitare gli esiti non significa solamente produrre documenti o rendiconti, ma anche creare dispositivi narrativi e simbolici che restituiscano senso al percorso fatto.

«Penso che abbiamo una quantità di dati spropositati, perché effettivamente ci sono stati tanti colloqui, tanti servizi coinvolti, e di quei dati lì possiamo farcene qualcosa cioè a me interesserebbe capire quali sono gli esiti» (intervista S-VL-INT-01).

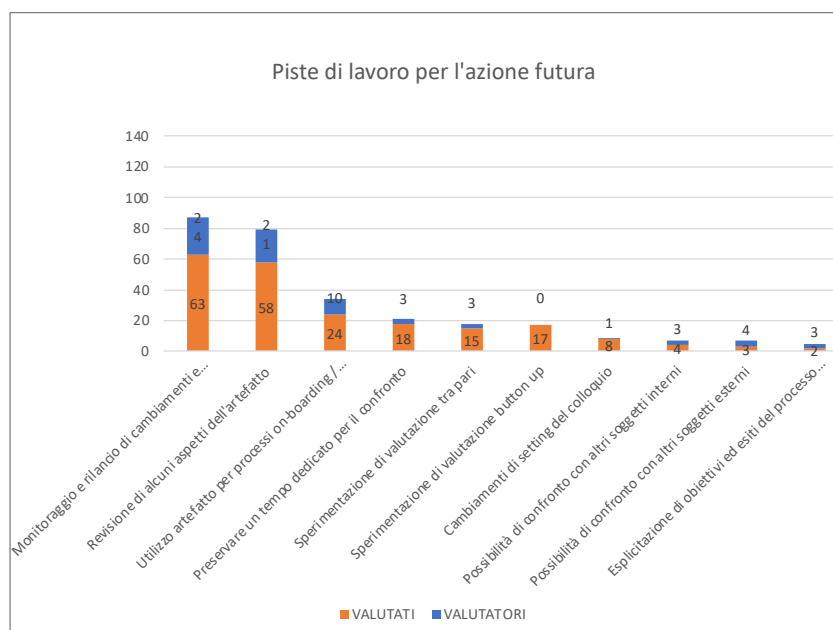
Per concludere quanto emerso sul tema in esame, viene qui presentata una panoramica della frequenza dei codici sopra descritti nelle interviste e nei focus group (cfr. Tavola 4.3.IX alla pagina che segue che segue).

Sebbene l'analisi svolta sia di tipo qualitativo, nella Tavola 4.3.IX viene presentato un istogramma con la frequenza, espressa in valore assoluto, con cui sono ricorsi i passaggi narrativi che hanno concorso alla costruzione dei codici che sono stati aggregati per la definizione e descrizione del sesto tema: «Piste di lavoro per l'azione futura».

Per ciascun codice sono stati distinti i valori delle ricorrenze per i valutatori e per i valutati, sommando i due valori all'interno di ciascuna colonna dell'istogramma.

Come si evince dalla Tavola i codici che hanno maggiormente caratterizzato questo tema nelle interviste e nei focus group riguardano il monitoraggio e il rilancio per promuovere cambiamenti e apprendimenti, nonché la revisione di alcuni aspetti dell'arte-fatto.

Tavola 4.3. IX – Frequenza dei codici aggregati per il nono tema



IV.3. Riepilogo dei temi emersi e relative connessioni

I dati emersi dal lavoro di analisi che hanno portato alla costruzione dei quarantasette codici e dei nove temi, definiti a partire dalla loro aggregazione e interpretazione e presentati in modo analitico nel paragrafo precedente, costituiscono l'esito di quanto è stato prodotto nel lavoro di ricerca svolto mediante le interviste e i focus group. La sintesi di quanto emerso viene riportata nella Tavola 4.4. che segue, con la ripresa della definizione di ciascun tema e della relativa spiegazione.

Tavola 4.4. – Definizione e spiegazione dei nove temi

N.	DENOMINAZIONE DEL TEMA	SPIEGAZIONE DEL TEMA
I	APPRENDIMENTO DELLE COMPETENZE.	Processo di cambiamento riguardante la mobilitazione delle risorse individuali e collettive nell'esercizio dei ruoli professionali e organizzativi. L'apprendimento delle competenze richiama la semantica del «prendere, afferrare» come vuole il suo significato etimologico. Si tratta di un processo che rimanda figurativamente ad afferrare con la mente, ma anche agli artefatti che favoriscono questo movimento e alle azioni che lo rendono possibile. Nei contesti studiati le Schede di Valutazione delle Competenze hanno svolto un ruolo rilevante nel promuovere l'apprendimento, così come lo sono stati i momenti di confronto tra i responsabili che hanno valutato i rispettivi collaboratori.

N.	DENOMINAZIONE DEL TEMA	SPIEGAZIONE DEL TEMA
II	NEGOZIAZIONE COLLETTIVA DEI SIGNIFICATI.	Insieme di processi sociali mediante i quali le persone che abitano la vita organizzativa, interpretano le competenze che il contesto organizzativo richiede al loro ruolo, approfondiscono differenze semantiche attribuite dai diversi attori, trasformano— mediante la discussione i contenuti delle competenze stesse e il modo con cui vengono rappresentate in riferimento a pratiche di lavoro situate nelle quali vengono mobilitate.
III	CONSAPEVOLEZZA SUL PROPRIO RUOLO.	Esito di una cognizione relativa al proprio ruolo che tocca in modo profondo la persona, coinvolgendo aspetti identitari in relazione alla sua dimensione professionale. Rimanda a una costruzione originale nel proprio modo di esprimere le competenze richieste dal ruolo organizzativo, che non si limita a istanze di carattere nozionistico né riguarda l'essere informati su procedure da eseguire o protocolli di rispettare. Il suo significato etimologico di origine latina unisce il suffisso "cum" (insieme) e "sapere" (che rimanda al "sapere" ma anche ad "avere gusto", dal latino "sapio") e può essere inteso come un sapere insieme a qualcun altro, ma anche al sapere con tutto se stessi, riferendosi a un movimento psichico che riguarda l'essere interamente presente a se stessi, tenendo insieme il pensare e il sentire.
IV	SVILUPPO DI COMPETENZE NEL RUOLO DI VALUTATORI.	Insieme di aspetti che riguardano la crescita dei responsabili, nelle loro funzioni valutative, favorita da un intreccio di elementi tra loro strettamente interconnessi: l'esperienza svolta come valutatori dei propri collaboratori, il confronto con altri colleghi responsabili all'interno del contesto formativo progettato e realizzato, gli spunti di contenuto e di metodo in esso trattati, il lavoro collettivo sull'artefatto che è stato costruito per la valutazione delle competenze. Si riferisce all'esito per il quale nel valutare le competenze dei propri collaboratori, i responsabili hanno sviluppato competenze come valutatori.
V	CONOSCENZA ORGANIZZATIVA SULLE COMPETENZE DELLE PERSONE.	Riguarda l'apprendimento collettivo che il percorso svolto ha promosso nei contesti in cui è stato realizzato, mediante spazi di meta-riflessione sul percorso stesso e quindi su come sono state pensate e valutate le competenze delle persone. Il lavoro svolto non ha sollecitato solo la proattività e l'empowerment delle persone coinvolte, ma anche le diverse parti dell'organizzazione, nei suoi ruoli e dispositivi di governo, portando l'attenzione su quanto è emerso, sia dai colloqui i tra responsabili e i loro collaboratori, sia dagli artefatti per la valutazione compilati e arricchiti di considerazioni e spunti qualitativi.
VI	CULTURE ORGANIZZATIVE E LORO INFLUENZA.	Descrive quell'insieme di aspetti presenti nella vita organizzativa delle tre realtà studiate, che possono ostacolare o facilitare un percorso di costruzione, valutazione e apprendimento delle competenze, dal punto di vista degli attori che hanno vissuto questa esperienza e che hanno partecipato al lavoro di ricerca. Con l'espressione «culture organizzative» si fa qui riferimento a quell'insieme di dimensioni che caratterizzano in un certo modo uno specifico contesto e lo rendono riconoscibile. L'influenza di queste dimensioni rimanda all'impatto che esse esercitano sui diversi aspetti della vita organizzativa, facilitando alcuni processi, ostacolandone altri, caratterizzando quelli in uso con modalità che sono ad esse strettamente interconnesse. La complessità di queste dinamiche riguarda il modo con cui le sotto-culture organizzative si compongono in modo costruttivo, si contaminano tra di loro, si incistano in situazioni conflittuali a volte cristallizzate, provocano resistenze al cambiamento al punto da poter paralizzare gli sviluppi che servirebbero.

N.	DENOMINAZIONE DEL TEMA	SPIEGAZIONE DEL TEMA
VII	<i>PROBLEMATICHE NEL LAVORO SULLE COMPETENZE.</i>	L'insieme delle questioni che "si mettono davanti" (come vuole il significato etimologico del termine "problema") ai processi di costruzione, valutazione e apprendimento delle competenze, svolgendo una funzione di ostacolo. Esse si presentano come realtà che richiedono di essere affrontate ed esigono una risposta organizzativa. Ciascuna di esse trova una esplicitazione nei diversi codici e riguardano: una scarsa comprensione degli obiettivi del processo valutativo; la limitazione nell'utilizzo di tutti gli intervalli della scala; la centratura su aspetti positivi o negativi in modo polarizzato; la tenuta dei cambiamenti sperimentati durante il percorso di apprendimento nel quotidiano lavoro di tutti i giorni; l'evidenza sull'utilizzo degli esiti del; la distanza nell'operatività da parte di chi valuta; la difficoltà a mettere a fuoco alcune competenze; la sostenibilità organizzativa del processo valutativo.
VIII	<i>RICADUTA NELLE PRATICHE DI LAVORO.</i>	Aspetti legati al lavoro sulle competenze nei tre contesti studiati, che, secondo le rappresentazioni degli intervistati, comportano un cambiamento nelle loro pratiche di lavoro e in quelle dei gruppi di colleghi di cui fanno parte, quindi osservabili da loro stessi. Si tratta di trasformazioni che spesso non stravolgono l'organizzazione, ma che posso modificare la qualità dei processi di lavoro, dei servizi offerti, dei prodotti realizzati. In altri casi possono migliorare il sistema di relazioni e di comunicazioni interne, il clima ambientale, la circolazione di conoscenza, la valorizzazione delle competenze persone. Si tratta di apprendimenti che trovano traccia nella vita organizzativa di tutti i giorni.
IX	<i>PISTE DI LAVORO PER L'AZIONE FUTURA.</i>	Esprime le possibili evoluzioni future del lavoro svolto sulle competenze, i rilanci per lo sviluppo che ne possono scaturire, sostanziate in azioni organizzative in grado di continuare a sostenere l'apprendimento delle competenze e la negoziazione di nuovi significati che esse potranno assumere, a partire dagli inevitabili cambiamenti che i contesti esterni e interni comporteranno. Le piste di lavoro per l'azione futura possono riguardare pratiche di lavoro trasformate già in evoluzione oppure lasciare spazio all'immaginazione per prefigurare svolte inedite e innovazioni organizzative.

Per concludere il presente IV Capitolo sulla presentazione dei dati emersi, vengono riportati due Tavole nelle quali si evidenzia la frequenza con cui ricorre ciascun codice, distinguendo per ragioni di spazio quelli tra il n. 1 e il n. 25 (cfr. Tavola 4.5 a pag. 172) e i codici compresi tra il n. 26 e il n. 27 (cfr. Tavola 4.6 a pag. 173).

Come si evince dai grafici, i codici che sono stati individuati nelle trascrizioni delle interviste e dei focus group che ricorrono con maggiormente, tali da riportare frequenze superiori al valore cento (N = 100), riguardano la «Cultura partecipativa come aspetto caratterizzante», l'«Approccio centrato su sviluppo e cura delle persone che facilita», la «Riflessione individuale sul proprio ruolo». Altri codici con ricorrenze significative – che superano i novanta punti (N = 90) – riguardano la «Conoscenza di se stessi nel ruolo

professionale», la «Messa in atto di azioni di miglioramento», l'«Artefatto condiviso e situato per negoziare significati» e il «Monitoraggio e rilancio di cambiamenti e apprendimenti».

Per quanto riguarda i codici con minori ricorrenze essi sono i «Cambiamenti di setting del colloquio», la «Possibilità di confronto con altri soggetti interni», la «Possibilità di confronto con altri soggetti esterni», il «Chiarimento nel sistema di deleghe interno», la «Centratura nel colloquio su aspetti solo positivi o solo negativi» e la «Maggiore esplicitazione di obiettivi ed esiti del processo valutativo».

È interessante osservare che i codici maggiormente ricorrenti nell'analisi dei testi riguardano l'apprendimento delle competenze, la riflessione sul proprio ruolo e la conoscenza di se stessi nel ruolo professionale.

Il primo codice, per frequenza, riguarda la «Cultura partecipativa come aspetto facilitante» e il secondo è l'«Approccio centrato su sviluppo e cura delle persone che facilita»: colpisce la ricorrenza di questi due aspetti che non riguardano strategie o strumenti, né aspetti ascrivibili ai singoli soggetti, bensì a dimensioni di cultura organizzativa che rendono possibile un lavoro di co-costruzione, valutazione e apprendimento delle competenze come quello realizzati nei tre contesti oggetto di studio.

Tavola 4.5. – Frequenza dei codici dal n. 1 al n. 25

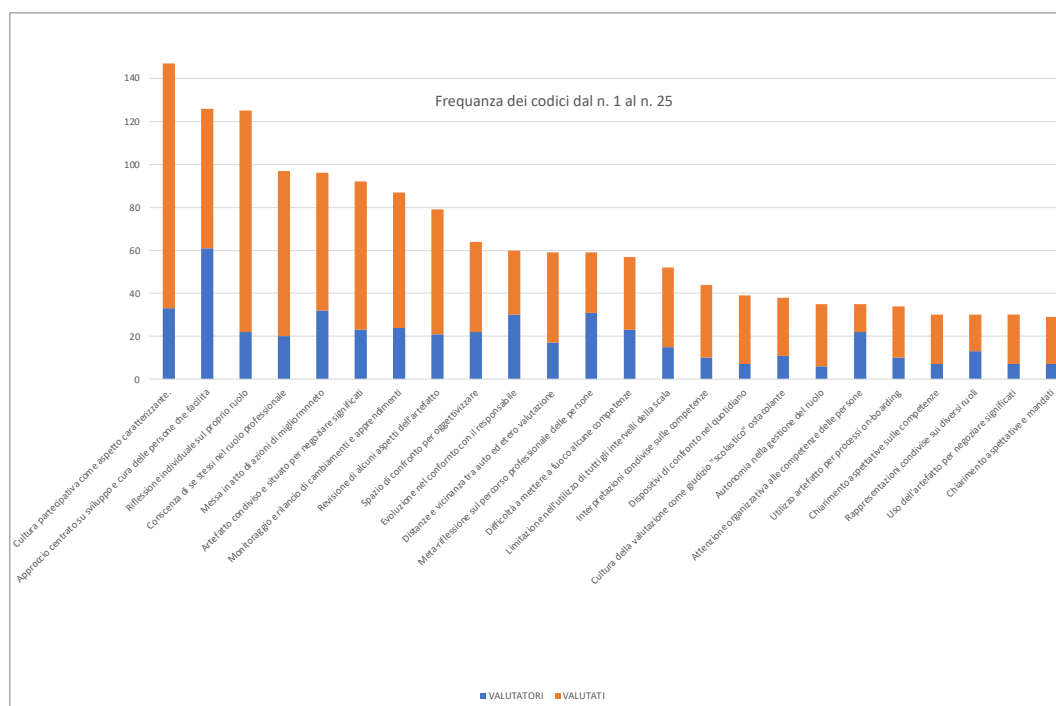
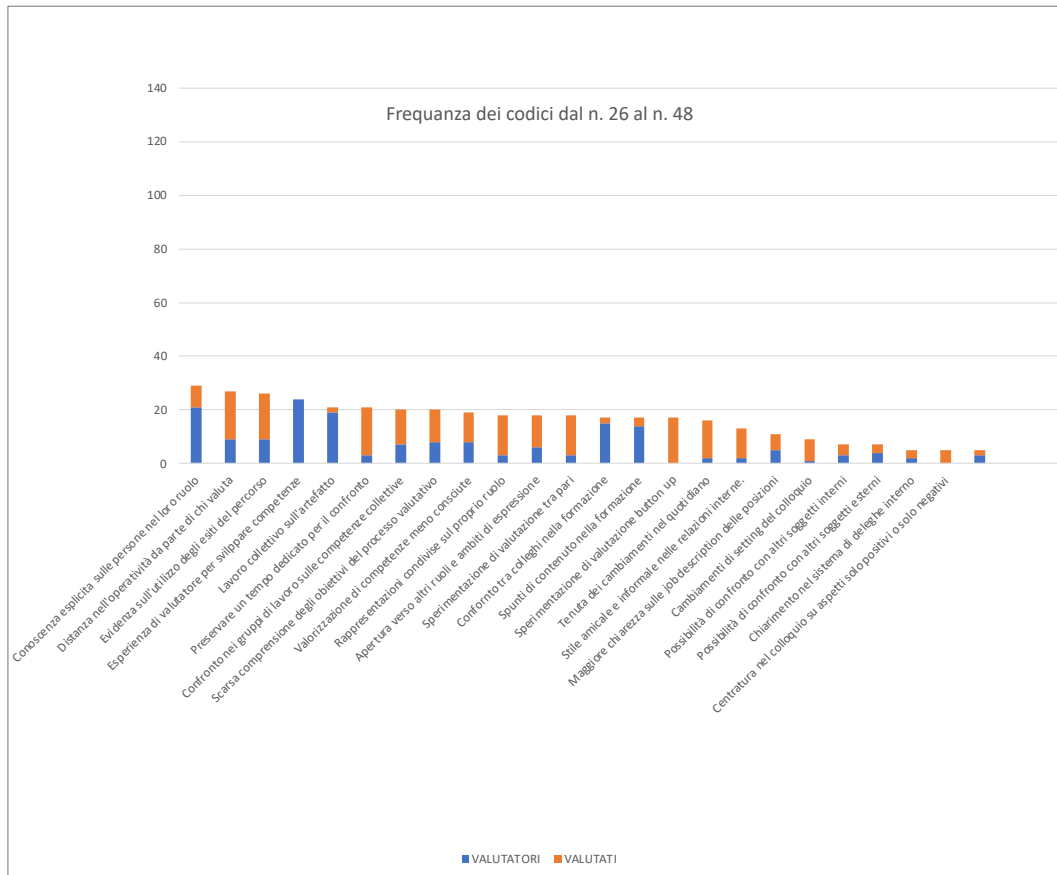


Tavola 4.6. – Frequenza dei codici dal n. 26 al n. 48



I risultati presentati in questo IV Capitolo vengono ripresi in quello successivo per una discussione degli stessi, argomentandone le connessioni con quanto emerso dall'analisi della letteratura scientifica descritta nel II Capitolo a pag. 37 e dalle premesse teoriche proposte nel I Capitolo a pag. 11.

V CAPITOLO

DISCUSSIONE DEI RISULTATI E LORO RIELABORAZIONI

V.1. Introduzione

A partire da quanto emerso dagli esiti della ricerca realizzata, presentati in modo analitico nel IV Capitolo precedente a pag. 111, in quello presente vengono riportate alcune considerazioni di carattere critico sui dati esposti. In particolare ci si intende soffermare sulle possibili relazioni tra i differenti temi e, in base a queste connessioni, mettere a confronto quanto emerso dalla ricerca con i contributi della letteratura e con i riferimenti teorici presentati nei precedenti Capitoli. Le argomentazioni proposte riprendendo le domande di ricerca da cui ha preso avvio il presente lavoro dottorale, per poi aprire alcune riflessioni sulle possibili piste di ricerca per il futuro.

Vengono inoltre presentati, nel paragrafo V.5 a pag. 198, ulteriori considerazioni e riflessioni emerse durante la socializzazione degli esiti dell'analisi svolta nei tre contesti oggetto di studio, le quali si intrecciano con alcune azioni che hanno preso avvio o si stanno realizzando all'interno degli stessi tre contesti, nel solco del percorso di Ricerca-Azione descritto nel presente contributo dottorale.

Per quanto riguarda le connessioni tra i diversi temi, tenendo conto anche dell'aggregazione dei i codici che hanno concorso alla definizione degli stessi, è possibile argomentare l'esistenza di un sistema di relazioni che consente di attribuire posizionamenti differenti a ciascun tema. Non si tratta infatti di una giustapposizione degli stessi, ma di una loro relazione articolata, che in base a quanto emerso dal lavoro di analisi sembra assumere una configurazione caratterizzante, dotata di un proprio senso.

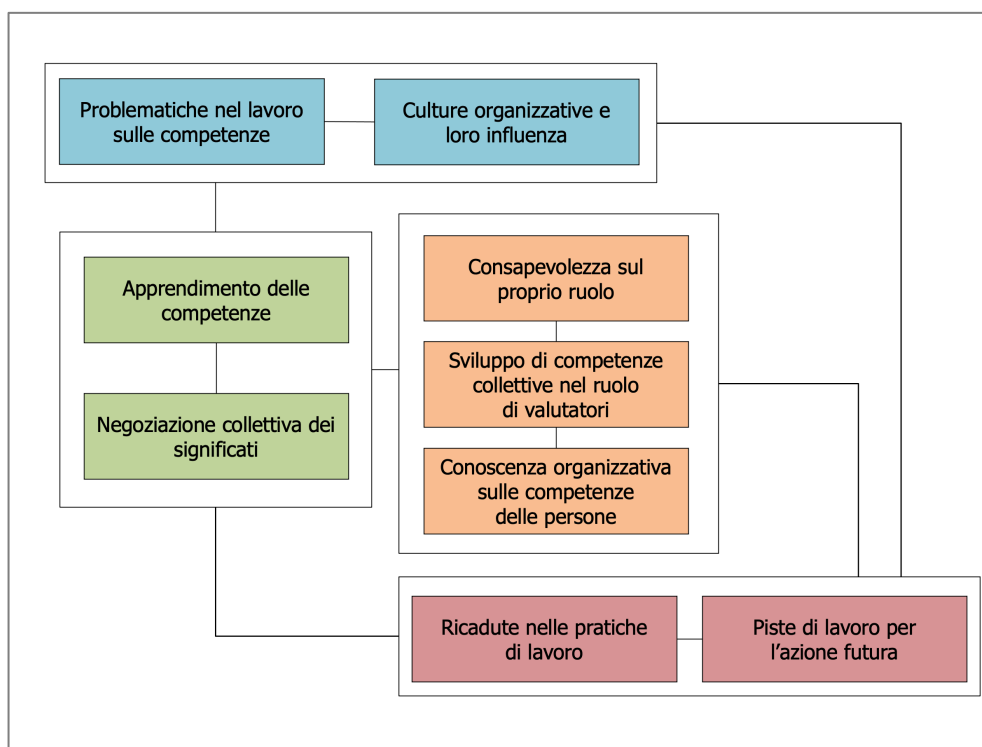
Nella Tavola 5.1 a pag. 176 viene riportato un diagramma di flusso con le possibili relazioni tra i diversi temi, che possono essere aggregati identificando quattro aree con cui possono essere descritti.

È infatti possibile evidenziare che il tema «Apprendimento delle competenze» è strettamente connesso con quello della «Negoziazione collettiva dei significati» e insieme – questi due temi – costituiscono il nucleo da cui scaturiscono le altre aree tematiche e dalle quali essi stessi trovano alimento.

Si propone di considerare la funzione originante di questi primi due, da cui prendono avvio altri tre temi tra fortemente interconnessi e che – raggruppati tra di loro – hanno a che fare con i primi esiti del processo di lavoro studiato: essi riguardano: la «Consapevolezza sul proprio ruolo», lo «Sviluppo di competenze nel ruolo di valutatori», quello della

«Conoscenza organizzativa sulle competenze delle persone». Queste relazioni evidenziano il fatto che i due processi dell'apprendere competenze e dello sviluppare consapevolezza non hanno una ricaduta solo sui soggetti valutati o sulla coppia valutatore-valutato, bensì sul sistema organizzativo considerato nella sua complessità sistemica. Questi tre temi – «Consapevolezza sul proprio ruolo», «Sviluppo di competenze nel ruolo di valutatori» e «Conoscenza organizzativa sulle competenze delle persone» – possono essere considerati come i primi esiti del lavoro svolto sulle competenze nei tre contesti studiati, perché mettono in evidenza come il percorso abbia promosso lo sviluppo delle persone nel loro ruolo organizzativo, che ha favorito un apprendimento anche nelle competenze di coloro che hanno valutato; non solo: vi è stata una crescita della conoscenza organizzativa delle persone che lavorano nei contesti studiati.

Tavola 5.1. – La relazione tra i temi emersi dall'analisi

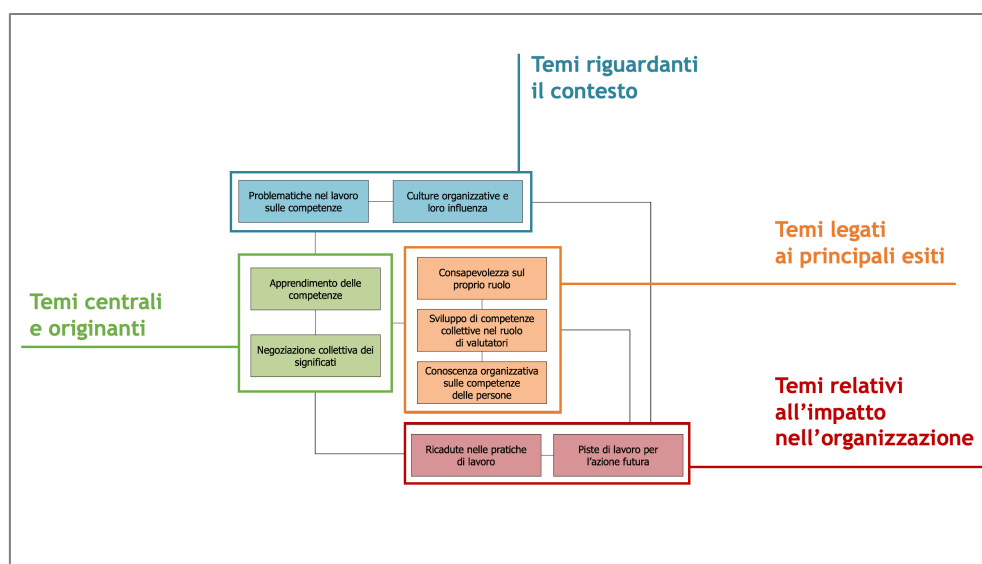


Vi sono poi due temi tra loro collegati: riguardano gli aspetti processuali e culturali che esercitano una influenza nel lavoro sulle competenze e in alcuni casi si caratterizzano come dimensioni di cornice. Essi hanno a che fare con le «Problematiche nel lavoro sulle competenze» e con le «Culture organizzative e loro influenza». Sono aspetti che ostacolano o favoriscono questo processo di lavoro, a loro volta connessi con tutti gli altri temi.

Infine vi sono due temi – legati tra di loro – che rimandano all’impatto del lavoro svolto all’interno delle organizzazioni, nel medio-lungo periodo, e sollecitano le possibili evoluzioni future. Essi interrogano sia lo sviluppo del lavoro sulle competenze nei tre contesti studiati, sia percorsi di ulteriore ricerca: sono i temi della «Ricaduta nelle pratiche di lavoro», che riguarda l’impatto nel presente del percorso svolto, e delle «Piste di lavoro per l’azione futura», relative agli sviluppi successivi che ne possono derivare.

Nella Tavola 5.2. che segue vengono evidenziate le quattro aree proposte per una interpretazione caratterizzante dei diversi temi. Tenendo conto di questa possibile aggregazione dei temi emersi e del reticolo relazionale che li caratterizza, nei paragrafi successivi vengono discussi i risultati emersi da lavoro di ricerca.

Tavola 5.2. – La distinzione dei temi in quattro aree



V.2. Mobilitazione delle competenze e ricadute nei contesti

Un obiettivo della ricerca presentata in questo percorso dottorale, riguarda il modo con il quale un approccio partecipato e situato, di matrice socio-costruttivista, favorisce la mobilitazione delle competenze delle persone e il loro impatto nei contesti organizzativi, nei quali essi vivono la loro vita lavorativa ed esprimono le stesse nell’esercizio del loro ruolo. Il primo obiettivo, infatti, è stato quello di studiare l’impatto del percorso svolto nelle realtà che sono state studiate, riguardante processi di co-costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze, utilizzando un approccio situato e partecipato.

Le domande di ricerca a cui risponde questo obiettivo sono quelle già riportate nel III Capitolo a pag. 83 formulate nei termini che seguono.

- *«Quale è l'impatto, sull'organizzazione e sulle persone, del processo di costruzione e valutazione delle competenze co-costruito con un approccio socio-costruttivista, in situazioni reali?».*
- *«In che modo la valutazione delle competenze – esitata da una processo partecipativo e situato – ha consentito una mobilitazione delle risorse delle persone nel contesto di espressione delle competenze?».*

Quanto emerso dal lavoro di ricerca mette in evidenza come, nei tre contesti che sono stati analizzati, vi siano diverse dimensioni legate all'approccio socio-costruttivista che favoriscono i processi di apprendimento delle competenze e della loro valutazione. Essi riguardano in particolare il coinvolgimento delle persone nella definizione delle competenze, il confronto attivo nella costruzione dei significati ad esse ascrivibili, l'interpretazione dei termini con i quali sono state descritte, il modo con il quale possono essere intese all'interno nel contesto situato e circoscritto a cui esse sono riferite. In particolare tema dell'«Apprendimento delle competenze» e quello della «Negoziazione collettiva dei significati» mettono in evidenza questi aspetti, che richiamano quanto proposto dallo studio di Stoof et al. (2002)¹⁸ emerso dalla systematic review. Va qui ricordato come i citati autori insistano sul fatto che la definizione delle competenze non debba descrivere «un concetto estremamente difficile da afferrare» (Ibidem, pag. 348)¹⁹, ma aiutare le persone nel comprendere come esprimerle nel loro contesto reale. È quanto emerge dalle interviste e dai focus della ricerca, soprattutto tra le persone che sono state coinvolte in modo attivo nella costruzione analitica delle descrizioni di ciascuna competenza. Nello studio effettuato, questo aspetto trova conferma anche nel tema delle «Problematiche nel lavoro sulle competenze», laddove le persone meno coinvolte nella definizione delle stesse hanno riportato una maggiore difficoltà nell'utilizzo dell'artefatto e del modo con cui sono state identificate e declinate le competenze.

Tale evidenza si collega con il recente studio di AlAfnan e Dishari (2024)²⁰ che propone una revisione della letteratura in relazione a un approccio costruttivista nell'apprendimento di competenze, evidenziandone il miglioramento rispetto a modelli ispirati a una visione oggettivistica.

Altri studi descritti nella systematic review presentata nel precedente II Capitolo a pag. 37 trovano riscontro negli esiti della presente ricerca. In particolare, quello di Craig et al.

¹⁸ Cfr. Sotto-paragrafo II.4.A a pag. 54

¹⁹ Traduzione propria.

²⁰ Cfr. Sotto-paragrafo II.4.A a pag. 54

(2020)²¹ – che propone un metodo di codifica di gruppo per identificare le competenze chiave necessarie nelle interazioni con i pazienti – è collegato con i codici che rimandano a processi di gruppo per definire le competenze, come quelli denominati «Confronto nei gruppi di lavoro sulle competenze collettive» e «Artefatto condiviso e situato per negoziare significati». I citati autori hanno proposto al personale sanitario di identificare le competenze richieste nell'iterazione con i pazienti; si tratta di professionisti che operano in reparti di emergenza e hanno a disposizione una sola sessione di interazione con i pazienti. In questo studio la definizione delle competenze è avvenuta mediante la visione di trentadue video, utilizzando un approccio basato sulla pratica. Nei contesti studiati nel presente lavoro di ricerca dottorale, l'avvicinamento alle pratiche è avvenuto mediante la discussione di gruppo sulle sfide quotidiane del proprio lavoro, analizzando situazioni critiche e raccontando esempi legati alla vita organizzativa. Nel *corpus* di materiale narrativo, sono frequenti i riferimenti a esempi concreti che aiutano a comprendere come le persone hanno affrontato il lavoro sulle competenze ancorandolo a situazioni concrete, promuovendo una congruenza tra le pratiche di lavoro situate e l'apprendimento, come emerge dal *verbatim* che segue, estrapolato dall'intervista con una valutatrice.

«Se io, per esempio, con te ho definito che questo aspetto è un aspetto su cui puoi essere un po' più in difficoltà, su questa cosa prendiamo un accordo che è prima di fare uscire la tabella, o prima di organizzare la tabella in Excel; sto sull'esempio banale di prima, ci vediamo prima su questa cosa, quando ti capita nel lavoro e la strutturiamo dentro l'organizzazione» (intervista S-VL-INT-02).

Altri codici emersi dai risultati della presente ricerca richiamano studi ripresi nell'analisi della letteratura, come quello di Dubè et coll. (2014)²², nel quale mediante un guided walk alcuni studenti di medicina hanno potuto riflettere sulle loro esperienze nel contesto in cui avevano svolto il percorso di tirocinio formativo. Questo studio evoca i codici emersi dalla ricerca svolta denominati «Riflessione individuale sul proprio ruolo» e «Conoscenza di se stessi nel ruolo professionale»: conferma l'efficacia del coinvolgimento attivo delle persone nel riflettere sulle proprie esperienze, al fine di raffinare le competenze e intensificare gli apprendimenti. Lo stesso lavoro di ricerca può essere metaforicamente associato al guided walk di Dubè et al. (2014), in quanto nella narrazione del lavoro svolto sulle competenze, gli stessi focus group e le interviste sono stati più volte menzionati come momenti portatori di apprendimento, in quanto hanno consentito di ripercorrere il lavoro svolto nel co-costruire le competenze, nel valutarle in un contesto dialogico e apprenderle ulteriormente. È la possibilità di sospendere l'azione spesso frenetica

²¹ Cfr. Sotto-paragrafo II.4.A a pag. 54

²² Cfr. Sotto-paragrafo II.4.A a pag. 54

del quotidiano, come avvenuto nei colloqui di valutazione delle competenze ma anche nei momenti di ricerca, che promuove apprendimento; «*un po' come stiamo facendone adesso*», ha affermato una operatrice nel passaggio narrativo di una intervista.

«[È stato di aiuto] potersi dare un momento per fermarsi a riflettere sulle proprie competenze, su quali possono essere un po' le aree un po' più critiche, e dove appunto poter andare a migliorare, o dove si è già arrivato ad un buon punto. Proprio come un momento di sospensione, un po' come stiamo facendone adesso, darci un momento per fare questa cosa...» (intervista A-INT-OP-08).

Si tratta quindi di prevedere momenti di sospensione dell'azione quotidiana, per recuperare il senso del proprio agire professionale, come proposto nel precedente I Capitolo a pag. 11²³ riprendendo il contributo di Lévy, A. (2005) che lo intende come pensiero riflessivo sulle proprie esperienze, indagando dimensioni implicite e non solo esplicite in grado di orientarlo.

Si ritiene importante insistere su questo aspetto: l'espressione delle competenze di ciascun attore nel proprio specifico contesto organizzativo, a partire da una costruzione situata delle stesse, è stato particolarmente ricorrente nei tre contesti studiati ed è emerso con particolare enfasi tra coloro che sono stati maggiormente coinvolti in questo processo. Non si è trattato solo di una operazione di carattere razionale, tesa alla migliore definizione possibile delle competenze, ma di un processo globale, nel quale le persone sono state invitate a utilizzare la loro esperienze per meglio comprendere, apprendere e valutare le competenze, proprie e altrui. Quanto emerso dalle interviste e dai focus group consente di cogliere aspetti emozionali, non solo cognitivi, nel modo con cui le persone hanno descritto questo aspetto, confermando quanto riportato in due pubblicazioni: quella di Sumitha et coll. (2020), che ha studiato le competenze richieste ai professionisti della qualità, e quella di Callary et al. (2022), riguardanti le competenze psicosociali di coach che lavorano in contesti sportivi²⁴.

Tutto questo rimanda all'impatto nei contesti lavorativi delle risorse che vengono mobilitate e che – in base al contesto in cui le persone lavorano – si configurano come competenze per svolgere al meglio la propria professionalità ed esercitare il proprio ruolo, adottando una visione delle stesse come quella proposta da Le Boterf (2000; 2005; 2018)²⁵. Sorge qui una domanda: come è possibile per le persone mobilitare le loro risorse in un contesto situato, senza un loro coinvolgimento in quanto persone immerse in un dato esperienziale? È quanto emerso dal lavoro di ricerca, che trova riscontro nel

²³ Cfr. Paragrafo II.4 a pag. 56

²⁴ Cfr. Sotto-paragrafo II.4.B a pag. 61

²⁵ Cfr. Sotto-paragrafo II.4.B. a pag. 61

contributo di tre autrici ispaniche – Terrón-Pérez, Marcarell, Corchón (2024)²⁶ – le quali hanno condotto uno studio per lo sviluppo di un modello di valutazione delle competenze basato su un approccio partecipativo con studenti del Master in Infermieristica Oncologica dell'Università di Valencia. In linea con quanto emerso dalla presente ricerca dottorale, gli esiti di questo studio confermano l'efficacia di un approccio di ricerca-azione partecipata, che ha portato a un miglioramento della consapevolezza delle competenze, con una maggiore capacità di autovalutazione da parte degli studenti e lo sviluppo di pensiero critico e competenze decisionali, che richiamano alcuni codici descritti nel precedente IV Capitolo a pag. 111, come ad esempio quelli della «Riflessione individuale sul proprio ruolo», della «Autonomia nella gestione del ruolo», della «Conoscenza di se stessi nel ruolo professionale».

È fondamentale non perdere di vista come i guadagni sopra descritti, in termini di apprendimento, non riguardano solo i soggetti considerati individualmente, ma anche l'intera organizzazione o parti di essa. La «Conoscenza organizzativa sulle competenze delle persone» è un tema rilevante nella ricerca svolta e richiama le implicazioni più ampie di un processo di lavoro come quello studiato, perché interroga i diversi soggetti dell'organizzazione stessa, a conferma di quanto emerso dallo studio di Curtis et al. (2021)²⁷ nel quale viene mostrato come l'auto-valutazione delle competenze da parte di studenti del Master Universitario sulla Sostenibilità presso l'Università di Ginevra, non solo costituisce un'opportunità di apprendimento per i partecipanti, ma offre spunti di miglioramento anche per il programma di studio e quindi per l'intera organizzazione del Master. Nei tre contesti studiati, la conoscenza organizzativa esitata dal lavoro svolto sulle competenze potrebbe portare a proposte formative per un apprendimento delle stesse, ma anche a innovazioni nei processi di lavoro che tengano conto di quanto emerso dalle sessioni di lavoro con le persone. È evidente che questo fa riferimento al tema emerso delle «Piste di lavoro per l'azione futura».

L'efficacia di un approccio partecipato come quello analizzato trova riscontro anche in altre ricerche, come ad esempio quelle di Van Le e Nguyen (2024), di Weeks et al. (2013), di Magi et al. (2024), Capp et al. (2018), Subramanian e Bertolino (2016), Persusso e Baaken (2020), Fung et al. (2008), Kaiser et al. (2016), Kutespal et al. (2022), Orlans (2014)²⁸, i quali hanno studiato gli effetti migliorativi, nell'ambito dell'istruzione e della formazione, nell'utilizzo di un approccio partecipativo e collaborativo nei percorsi di apprendimento. La relazione tra questi studi e quanto emerso nel presente lavoro riveste un particolare interesse in relazione agli obiettivi dei percorsi sulle competenze nei tre

²⁶ Cfr. Sotto-paragrafo II.4.B a pag. 61

²⁷ Cfr. Sotto-paragrafo I.4.C a pag. 64

²⁸ Cfr. Sotto-paragrafo I.4.C a pag. 64

contesti analizzati, che avevano una finalità marcatamente formativa, attenta allo sviluppo professionale delle persone, non connessa – come spesso avviene nei contesti organizzativi – a un sistema premiante legato alle prestazioni e quindi alle performance di coloro che lavorano.

Sebbene gli obiettivi del presente lavoro dottorale siano legati ai processi di lavoro sulle competenze e sulle sue ricadute nelle pratiche lavorative, è opportuno soffermarsi brevemente anche su come sono state definite, in termini di contenuto. È interessante a questo riguardo il citato studio di Potts e Le Unte (2024)²⁹, che trova connessioni con il lavoro di ricerca qui presentato. Esso propone un framework di competenze in ambito sanitario, definito tenendo conto del contesto incerto che i professionisti della salute mentale si trovano ad affrontare in Australia, utilizzando riferimenti semantici vicini a quelli riportati negli artefatti prodotti nei tre contesti analizzati. Anche in questi, come nello studio dei citati autori, si fa riferimento a competenze che riguardano l'autonomia nell'esercizio del proprio ruolo, la flessibilità nell'affrontare le situazioni, un approccio creativo nel gestirle, l'orientamento ai bisogni delle persone, l'attenzione al contesto in cui si opera, l'autoconsapevolezza e la riflessività. A questo riguardo, nella Tavola 5.3 che segue, viene riportata una comparazione tra quanto proposto nello studio di Potts e Le Unte (2024) e quanto scritto in un artefatto sulle competenze degli educatori in uno dei tre contesti studiati, estrapolando alcune espressioni che descrivono le competenze per come sono state interpretate dagli attori organizzativi che hanno lavorato su di esse. È interessante osservare come le stesse aree semantiche siano state formulate in modo in base ai diversi contesti.

Tavola 5.3. – Descrizione di competenze: confronto tra casi analizzati e letteratura

FONTI	FRAMEWORK DI COMPETENZE IN UNO STUDIO di Potts e Le Unte (2024)	DESCRITTORI DI COMPETENZE ESTRAPOLATI DAGLI ARTEFATTI STUDIATI NELLA PRESENTE RICERCA
RUOLI	Operatori della salute mentale	Educatori in contesti sociali e sanitari
DESCRIZIONE COMPETENZE	Agency (autonomia e capacità di influenzare il proprio ambiente)	«Partecipa proattivamente alla co-costruzione di processi di lavoro nei quali sono coinvolti i diversi soggetti del territorio». «Evidenzia il lavoro educativo svolto rendendolo comprensibile, visibile, valutabile, mettendo in luce aspetti di metodo del proprio intervento».

²⁹ Cfr. Sotto-paragrafo I.4.C a pag. 64

FONTI	FRAMEWORK DI COMPETENZE IN UNO STUDIO di Potts e Le Unte (2024)	DESCRIPTORI DI COMPETENZE ESTRAPOLATI DAGLI ARTEFATTI STUDIATI NELLA PRESENTE RICERCA
RUOLI	Operatori della salute mentale	Educatori in contesti sociali e sanitari
DESCRIZIONE COMPETENZE	Creativity (pensiero creativo e capacità di problem-solving)	«Esprime un approccio euristico al lavoro e alla lettura dei bisogni, in grado di immettere ideazione e innovazione nelle strategie di intervento». «Alimenta una visione progettuale sull'evoluzione degli interventi educativi e del servizio, in grado di prefigurare nuove traiettorie nel loro sviluppo». «Affronta le criticità del proprio lavoro con un approccio orientato alla messa fuoco dei problemi e alla costruzione delle soluzioni».
	Adaptability (capacità di rispondere ai cambiamenti con flessibilità)	«Flessibilità nell'affrontare i cambiamenti legati al proprio ruolo, modificando il comportamento e il metodo di lavoro in base alle mutevoli richieste che emergono da nuove situazioni e/o dalle relazioni con le persone».
	Compassion (capacità di comprendere e supportare gli altri).	«Costruisce con l'utenza, relazioni caratterizzate da empatia, regolazione normativa, in base alla specificità di ciascuna situazione, mantenendo una posizione di asimmetria nel proprio ruolo». «Incontra e ascolta i suoi interlocutori e focalizza con essi le aree di bisogno».
	Interbeing (consapevolezza dell'interconnessione tra individui e ambiente).	«Modula i registri comunicativi e relazionali in base ai soggetti con i quali interagisce, senza perdere di vista la specificità educativa del proprio ruolo, a partire dai loro livelli di afferenza: politico e istituzionale, tecnico e professionale, associativo e informale».
	Self-awareness and reflexivity (auto-consapevolezza e capacità di riflessione critica).	«Si prende cura della propria crescita professionale mediante una riflessione critica sulla propria esperienza lavorativa». «Accoglie i feedback positivi e negativi che riceve dagli altri (responsabili, colleghi, collaboratori, altri stakeholder) come occasione per assumere maggiore consapevolezza sui propri punti di forza e di debolezza».

Se quanto sopra argomentato fa riferimento ai processi partecipativi, collaborativi e situati con cui le competenze sono state costruire, valutate e apprese, un altro aspetto che può essere messo in evidenza rimanda ai dispositivi di confine che hanno favorito questi processi. A tale riguardo vanno evidenziati in particolare due dispositivi: il primo è di tipo relazionale e si concretizza nei momenti di colloquio, quale spazio di incontro tra responsabili e operatori; il secondo è di natura materiale e si riferisce agli artefatti prodotti per la valutazione. Si rimanda al Paragrafo I.5 a pag. 26 per un approfondimento di questi aspetti, nel quale si è scritto dei colloqui e degli artefatti come dispositivi culturali e

oggetti di confine, che trovano una specifica declinazione nell'uso che di essi è stato fatto in base a quanto emerso dagli esiti di questa ricerca.

I colloqui sono stati frequentemente richiamati, durante le interviste e i focus group, come momenti che hanno consentito di negoziare i significati circolanti sulle competenze richieste, di esplicitare dimensioni tacite che vengono date per scontate, di mettere a confronto punti di vista diversi sulle competenze e sul modo con il quale vengono espresse, di costruire conversazioni autentiche e pertinenti sulla valutazione delle stesse, facendo riferimento a una “dimensione terza”, che è quella delle pratiche di lavoro nelle quali le risorse dei soggetti vengono mobilitate, trasformandosi in tal modo in competenze individuali e collettive (Le Boterf, 2000; 2005; 2018). Si tratta di dispositivi di confine, perché consentono di fare incontrare mondi vicini ma diversi, attigui ma distinti, come è proprio delle posizioni di confine. Nei colloqui, infatti, si incontra il mondo dell'operatore chiamato ad esprimere le proprie competenze e quello del responsabile sollecitato (e sollecitante) nel presentare il proprio punto di vista. Si incontra il mondo che l'operatore pratica nel quotidiano – abitato da utenti, pazienti, stakeholders che portano problemi, bisogni, richieste di aiuto – e quello del responsabile. Quest'ultimo vede gli stessi attori del proprio collaboratore, ma con maggiore distanza, e al tempo stesso ne incontra altri (colleghi responsabili, ruoli direzionali, stakeholders istituzionali) che esprimono altre istanze, come quelle della sostenibilità organizzativa degli interventi, del loro risultato economico, dell'innovazione nei processi e molto altro ancora. Nel materiale narrativo delle interviste e dei focus group sono emerse le diversità di questi mondi ma, soprattutto, l'utilità – sia per le persone, sia per le organizzazioni – di usare tali momenti di confine per tenere insieme questi pianeti, in parte simili e in parte differenti, per trarre nutrimento dagli incontri che i confini rendono possibili, per poi tornare nel lavoro quotidiano con maggiore chiarezza e consapevolezza, con una alleanza – laddove possibile – nutrita dalla qualità di questi spazi. Non è, questo, un esito scontato, perché i dispositivi di confine non sono privi di rischi, presentano endemiche aree di vulnerabilità, proprie di territori che sono un po' dell'uno e un po' dell'altro, nei quali è possibile trarre nutrimento ma anche provocare sofferenza. Si pensi alla difficoltà – emersa nelle interviste e nei focus group – di fornire un feedback che evidenzia elementi critici a un proprio collaboratore oppure alla non facile gestione di un colloquio quando le visioni sono distanti e le valutazioni tutt'altro che convergenti. Per queste ragioni si ritiene imprescindibile sviluppare competenze di secondo livello, per coloro che valutano, nel costruire contesti – come quello dei colloqui di valutazione delle competenze – nei quali le persone possano sperimentare una situazione di sicurezza psicologica (Edmondson, 2020), nonché di tutela di se stessi e della relazione che in essi si avvera. Tutto questo rimanda a diverse dimensioni, che vengono espresse in modo efficace durante un focus group con i responsabili che

hanno valutato, i quali mettono in evidenza le dimensioni critiche del momento del colloquio, le competenze che esso richiede e, soprattutto, il fatto che esso sia «*un terreno non ordinario, che chiede tempo*», meno noto e raramente praticato nel quotidiano. Si tratta di un terreno di confine che può essere solo occasionalmente attraversato, non abitualmente abitato e, proprio per questo, in esso «*si può osare un po'*» come riportato in una articolata sequenza narrativa emersa durante il lavoro di ricerca.

«Noi abbiamo nominato l'apprendimento come processo che dovrebbe generarsi dalla valutazione ma mettevamo a fuoco, ripensando ai colloqui, che prima di tutto è un momento che consente di aumentare la conoscenza reciproca tra me e quella persona, tra me e coordinatore e quella persona come operatore. E cosa vuol dire aumentare la conoscenza reciproca? Mi vengono in mente tre dimensioni che ci sono nel colloquio, che sono i feedback, avere la professionalità di darsi dei feedback e di raccogliarli e chiederti di dire le cose difficili, perché questo fa parte del nostro lavoro. Difficili vuol dire quelle critiche, quelle spinose, quelle molto belle che riconoscono l'altro, cioè quelle difficili che contengono anche una definizione positiva o critica... riesco a spiegarmi su questo? E il terzo elemento riguarda il fatto che è un terreno non ordinario, che chiede tempo (...); è un terreno un po' altro, dove si può osare un po', osare un po' proprio perché è un terreno non altro, sia in termini di feedback che in termini di cose difficili e non magari immediate nell'ordinario, ma anche osare un po' perché nella valutazione dei nostri ruoli c'è sempre anche quel trait d'union tra persone e professione cioè le nostre professioni si fondano, si calano le nostre persone, per cui osare anche un po' nominare il rapporto tra come sei fatto te e il lavoro» (focus group S-VL-FC-01).

È qui evidente come la gestione di questo momento abbia generato una crescita di competenze anche in coloro che sono stati valutati, come descritto nel tema che è stato denominato «Sviluppo di competenze collettive nel ruolo di valutatori», ai quali – come sopra affermato – è richiesto anche di «*dire le cose difficili, perché questo fa parte del nostro lavoro*». È interessante l'identificazione che qui viene formulata di tre dimensioni relativa alla competenza del valutatore: fornire feedback ai propri collaboratori, essere in grado di raccogliarli; mettere in relazione elementi di conoscenza delle persone con il proprio lavoro.

Un altro dispositivo di confine – ripetutamente studiato nella ricerca svolta – riguarda l'artefatto per la valutazione delle competenze, il quale – pur configurandosi come un format simile nei tre contesti – è stato declinato in modo diverso e in base ai differenti ruoli. Esso non riguarda solo uno strumento di lavoro, né un oggetto esterno da utilizzare al bisogno. Come descritto nel Sotto-paragrafo I.5.1. a pag. 26, esso sollecita dimensioni identitarie e culturali, che concorrono a formare la mente, riprendendo la già citata espressione di Bruner quando scrive che «Il remo e lo scalmo inventano il rematore; la vela di

taglio dà origine alla navigazione di bolina. A un livello superiore la catena di montaggio consente la nascita di automobili economicamente accessibili» (Ibidem, pag. 167).

Negli esiti della ricerca svolta, le rappresentazioni sugli strumenti di valutazione assumono connotazioni semantiche differenti, aprono riflessioni piuttosto articolate e intrecciano i diversi temi che sono stati costruiti a partire dai codici. Non sembra irrilevante il fatto che quattro dei quarantotto codici individuati hanno a che fare con la materialità dello strumento di valutazione. Essi riguardano l'«Artefatto condiviso e situato per negoziare significati», che mette in evidenza la sua connotazione situata e sociale, mentre il codice denominato «Uso dell'artefatto per negoziare significati» si riferisce a quei passaggi narrativi che riguardano la sua usabilità. Non mancano riferimenti ad aree di miglioramento dello stesso, nel codice «Revisione di alcuni aspetti dell'artefatto» ed è interessante come esso venga menzionato anche per nuovi utilizzi a livello organizzativo, nel codice: «Utilizzo artefatto per processi on-boarding».

A questo riguardo è opportuno richiamare lo studio di Baulieu (2024) emerso dall'analisi sistematica della letteratura³⁰, il quale ha messo in evidenza l'importanza del boundary spanning e della riflessività per mettere in connessione mondi diversi, che spesso possono essere tali non solo tra l'esterno e l'interno dell'organizzazione, ma anche dentro il suo stesso perimetro. Sono dello stesso avviso Cardenas e Rodegher (2023), i quali hanno mostrato l'importanza di utilizzare oggetti di confine (ad esempio mappe concettuali, schizzi, metafore) per la creazione di ambienti collaborativi efficaci tra professioni distanti, come possono essere quelle di scienziati e artisti.

In conclusione, non sembra improprio affermare che la costruzione situata e l'utilizzo di uno strumento concreto, costituisce un elemento non trascurabile per l'efficacia di un processo di valutazione e apprendimento delle competenze. Gli esiti della ricerca confermano ampiamente questo aspetto, mettendo in evidenza la congruenza di una interpretazione che vede – in un approccio situato e partecipato – la possibilità di connettere le esigenze delle persone che lavorano e le istanze delle organizzazioni, per il perseguimento dei rispettivi obiettivi. Tutto questo avvalorava le evidenze che per lo scrivente scaturiscono dalla pratica professionale collaborando con realtà organizzative differenti nelle tipologie, nei beni prodotti, nei servizi erogati.

³⁰ Cfr. Sotto-paragrafo II.4.E a pag. 70.

V.3. Culture organizzative tra problematicità e risorse

Il secondo obiettivo che ha guidato le diverse fasi della presente ricerca dottorale, riguarda le condizioni che hanno consentito di realizzare un processo come quello descritto, di co-costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze in modo situato e partecipato. Le domande di ricerca a cui risponde questo obiettivo sono quelle già riportate nel III Capitolo formulate nei termini che seguono.

- *«Quali sono state le condizioni organizzative che hanno consentito una co-costruzione sociale e partecipata delle competenze?».*
- *«Quali sono state le culture organizzative emergenti delle realtà oggetto di studio e in che modo queste hanno favorito oppure ostacolato un processo di co-costruzione, apprendimento e valutazione delle competenze con un approccio partecipativo?».*

Il materiale prodotto durante le interviste semi-strutturate e i focus group ha fatto emergere molteplici aspetti che hanno reso possibile e favorito, oppure ostacolato, i processi di lavoro studiati e i loro esiti. Si tratta di elementi che sono perlopiù connessi con le culture organizzative dei diversi contesti, all'interno delle quali emergono approcci distintivi nei processi produttivi, negli stili relazionali riconoscibili, nelle modalità di occuparsi della gestione e dello sviluppo delle persone che in essi lavorano, nelle rappresentazioni e nelle teorie implicite sulla valutazione delle competenze, nonché in tutti quegli aspetti semantici – spesso taciti – che caratterizzano la vita organizzativa.

Un aspetto di particolare evidenza riguarda il codice che nell'analisi dei dati è stato denominato «Cultura della valutazione come giudizio "scolastico"», relativo alle idee circolanti sulla valutazione, che hanno prodotto alcune resistenze iniziali nel lavoro sulle competenze. Si tratta di un aspetto culturale che le persone portano nelle loro vite lavorative, il quale concorre alla definizione del tema «Culture organizzative e loro influenze».

L'idea della valutazione come giudizio “scolastico” costituisce una delle questioni che sono state individuate nelle esperienze oggetto di studio; è tuttavia emblematico il fatto che – come emerge dalle trascrizioni – questa visione sia stata superata dopo aver sperimentato alcune modalità legate alla valutazione, come ad esempio una impostazione dialogica nella conduzione dei colloqui, che perseguiva l'intento di mettere a confronto aspetti di auto-valutazione delle competenze da parte degli operatori, con i punti di vista del proprio responsabile. Non solo: coloro che hanno accompagnato il processo di valutazione, hanno evidenziato che vi è stata una maggiore difficoltà a comprendere il significato di questo lavoro soprattutto tra nuovi operatori, i quali non avevano completato il loro processo di socializzazione di culture e pratiche nel loro nuovo contesto di lavoro.

Se alcuni tra i nuovi arrivati hanno sperimentato una maggiore difficoltà iniziale nel comprendere il lavoro sulle competenze, ci si potrebbe chiedere che cosa ha favorito questo percorso tra coloro che hanno una maggiore anzianità organizzativa? Quali aspetti circolanti nei tre contesti studiati hanno reso possibile il lavoro svolto? L'analisi dei dati a questo riguardo ha messo bene in evidenza il modo con cui la «Cultura partecipativa come aspetto caratterizzante» dei tre contesti studiati abbia facilitato l'apprendimento e la valutazione delle competenze, oltre a un «Approccio centrato su sviluppo e cura delle persone che facilita» percorsi nei quali la messa a fuoco delle competenze richieste dall'organizzazione e – soprattutto – la loro valutazione con una finalità di apprendimento, può essere vissuta dalle persone come risorsa effettiva per la propria crescita personale e organizzativa, senza per questo cadere in visioni ingenuche che non tengano conto delle implicazioni identitarie che questo comporta, con le relative resistenze, sempre possibili. Anche uno «Stile amicale e informale nelle relazioni interne» può essere una caratteristica di cultura organizzativa che può deporre a favore di un lavoro sulle competenze come quello descritto, sebbene tale aspetto può presentare “l'altro lato della medaglia”. Fornire un feedback negativo a un proprio collaboratore, infatti, potrebbe non essere facilitato in presenza di una relazione professionale fortemente connotata da dimensioni relazionali, come quelle in cui emergono sentimenti di amicalità. In questi casi il timore di non compromettere la relazione, potrebbe non favorire l'esplicitazione di divergenze che potrebbero aprire aree di conflittualità. Dal punto di vista psicologico, l'esito di tutto questo potrebbe esser influenzato dalle modalità con cui queste dinamiche vengono nominate ed elaborate; è un processo – questo – che richiede competenze per coloro che valutano nella gestione dei colloqui, nelle modalità di restituire feedback ai propri collaboratori, nel trattare non solo i contenuti che questo comporta, ma anche le emozioni che l'altro porta nel setting del momento di confronto. Nei tre casi oggetto di studio non è mancato un supporto di tipo formativo, finalizzato a rafforzare e sostenere le competenze di gestione dei colloqui di valutazione per i responsabili che hanno valutato, i quali hanno messo in evidenza l'importanza di tali azioni.

Tutto questo è connesso con diversi aspetti presentati nel I Capitolo a pag. 11 e che riguardano le dimensioni contestuali, considerando le organizzazioni di lavoro come ambienti nei quali le persone costruiscono i significati dell'agire organizzativo, socializzano e al tempo stesso trasformano elementi culturali e pratiche di lavoro, come quelle studiate sulle competenze. Sembra evidente che serve un contesto fertile per poter apprendere, e questo significa riuscire a ricevere e trattare feedback anche negativi, accogliere rimandi critici sulle proprie competenze, sperimentare un contesto percepito dalle persone come psicologicamente sicuro (Edmondson, 2020) anche quando si riconosce e mette a fuoco l'errore.

Quanto sopra può essere collegato con i risultati dell'analisi sistematica della letteratura presentata nel II Capitolo a pag. 37, in quei studi che mettono in evidenza come non sempre le culture dell'organizzazione e quelle delle persone possono favorire trasformazioni in grado di sostenere l'apprendimento. È quanto emerso ad esempio nell'articolo di Cavalletto e Miglietta (2024)³¹, i quali hanno studiato lo sviluppo di nuovi approcci per il miglioramento delle competenze scolastiche ed extracurricolari, evidenziando come una delle principali criticità riguarda la difficoltà degli insegnanti nell'utilizzo di metodi collaborativi per l'apprendimento, nonché la resistenza da parte di alcuni studenti, soprattutto quelli abituati a metodi di insegnamento tradizionali. A questo riguardo il confronto tra quanto emerso nei tre contesti oggetto studio, consente di evidenziare come il sedimentarsi di pratiche di valutazione e apprendimento delle competenze negli anni, abbia concorso nel favorire una apertura mentale ed emozionale verso questa esperienza. Nello specifico, la Cooperativa Sociale di Tipo A che riporta quasi quindici anni di lavoro sulla valutazione, ha raccolto un orientamento maggiormente favorevole a questo riguardo, diversamente dagli altri due contesti nei quali molti operatori e responsabili si trovavano per la prima volta a vivere una esperienza di questo tipo.

Tornando alla domanda di ricerca sulle culture organizzative che hanno favorito il lavoro sulle competenze, è importante evidenziare due codici che ricorrono come maggiore frequenza nelle narrazioni, rispetto agli altri quarantacinque. Essi sono la «Cultura partecipativa come aspetto distintivo» e l'«Approccio centrato su sviluppo e cura delle persone»: secondo i partecipanti al lavoro di ricerca sono questi due gli aspetti che hanno maggiormente favorito il coinvolgimento attivo delle persone nel co-costruire le loro competenze, nell'aprirsi al confronto per poterle valutare, nel mobilitare le loro risorse per apprenderle ed esprimerle. Riprendendo quanto scritto nel I Capitolo a pag. 11 in merito a una visione situata e collettiva delle competenze proposta da Le Boterf (2000; 2005; 2018)³² Non sembra improprio affermare che la questione delle competenze, non riguarda solo la disponibilità delle persone ad apprendere, a ricevere e fornire feedback, alla meta-riflessione sul proprio agire professionale, ma anche al contesto che consente e favorisce tutto questo. Nelle interviste e nei focus group le persone raccontano di come – a prescindere dall'esperienza valutativa strutturata oggetto di studio – sperimentano contesti organizzativi nei quali si sentono visti, presi in considerazione nelle loro aspirazioni professionali.

Un altro aspetto che favorisce il lavoro sulle competenze, in base a quanto emerso dall'analisi tematica riflessiva, riguarda la possibilità nelle organizzazioni di abitare

³¹ Cfr. Sotto-paragrafo II.4.C. a pag. 64.

³² Cfr. Paragrafo I.2.2 a pag. 16.

situazioni di confine³³, di prevedere momenti di scambio tra persone con ruoli diversi, tra gruppi di lavoro, tra organizzazioni. È quanto avvenuto soprattutto in uno dei tre contesti oggetto di studio, il Consorzio di Cooperative Sociali, che ha visto lavorare sulle stesse tematiche persone provenienti da diverse realtà. Sono interessanti i dati narrativi che rimandano alla fecondità dello scambio di idee, rappresentazioni e significati sulle stesse competenze a partire da punti di vista differenti. Quanto emerge dalla letteratura conferma ampiamente questo aspetto, che viene messo in evidenza in quei contributi che hanno studiato processi di boundary spanning sia all'interno delle organizzazioni sia nelle relazioni con soggetti esterni, come riportato nel II Capitolo a pag. 37 riprendendo gli studi di Baulieu e coll (2024), Zatta et al. (2028), Urquid e coll (2013), Datta (2016), Cremers et al. (2016).

Dal punto di vista interpretativo, quanto emerge dai dati della ricerca mette in evidenza l'intreccio tra le culture organizzative e processi valutativi legati all'apprendimento delle competenze. Non tutti i contesti possono favorire un lavoro sulle competenze in un'ottica di apprendimento, così come la valutazione delle stesse non in tutti i casi può essere motivo di crescita per le persone e per l'organizzazione. Ad esempio, una cultura organizzativa nella quale l'errore, anche il meno impattante sui processi di lavoro, può essere motivo di sanzione, perché non risponde a un'idea razionale, meccanicistica e iper-efficientista, difficilmente potrà utilizzare lo stesso come fonte di apprendimento. Allo stesso tempo una cultura organizzativa marcatamente orientata alle relazioni interpersonali, potrebbe non favorire quel necessario rifornimento di feedback tra le persone che inevitabilmente può mettere in evidenza aspetti meno gradevoli da trattare.

V.4. Un confronto tra i tre contesti a partire dagli artefatti

L'analisi svolta del materiale narrativo prodotto nelle quarantacinque interviste e nei tre focus group, ha messo in evidenza gli aspetti di trasversalità tra i tre contesti oggetto di studio, in riferimento ai percorsi sulle competenze che in essi sono stati realizzati. Per meglio comprendere gli esiti della ricerca, può essere interessante un confronto su come è stata descritta una stessa tipologia di competenza nei tre contesti, riferita a ruoli diversi. Questo infatti consente di mettere meglio in evidenza quali possono essere i differenti output di un processo situato e collettivo e in che modo – quanto scritto nell'artefatto – racconta l'organizzazione in cui è stato costruito e utilizzato. È interessante osservare come il modo con cui le competenze sono state identificate, nominate e descritte negli

³³ Cfr. Paragrafo I.5.2 a pag. 31.

artefatti, esprimono specificità legate non solo alle aspettative nei confronti dei ruoli organizzativi e delle persone che essi esprimono, ma anche alla storia di ciascuna realtà, al modo con cui sono cambiati i modelli organizzativi di ciascuna.

Ad esempio, nel Consorzio di Cooperative Sociali, per i Responsabili è stata individuata una competenza riguardante sia la leadership sia i relativi processi decisionali, mentre nella Cooperativa Sociale di Tipo B questi due aspetti sono stati declinati in due competenze distinte. Nelle Tavole 5.3. a pag. 192 e 5.4 a pag. 193, vengono riportati alcuni estratti delle Schede di Valutazione prodotti nei due contesti. La decisione di suddividere in due distinte competenze la leadership e i processi decisionali, nella Cooperativa Sociale di Tipo B, è di per se stesso un fatto indicativo. Essa infatti scaturisce da una argomentazione nella quale i responsabili mettono in evidenza l'importanza di questi due aspetti, decidendo di enfatizzare i processi decisionali, che potrebbero essere considerati parte delle competenze di leadership.

La storia dell'organizzazione e del ruolo dei suoi responsabili è emblematica a questo riguardo: si tratta infatti di una realtà che da una piccola dimensione con poche decine di lavoratori, ha raggiunto in pochi anni circa settecento persone nei periodi di massima produttività. Non solo: coloro che svolgevano funzioni di coordinamento si sono successivamente trovate a gestire un ruolo di responsabilità apicale, nel quale la gestione dei processi decisionali di carattere strategico – proprio di un ruolo apicale – risulta un elemento critico. È un aspetto che tocca nel vivo dimensioni organizzative, perché in gioco vi è anche la competenza nel delegare ai Responsabili da parte del Direttore, che nel precedente modello organizzativo svolgeva una funzione centrale, se non esclusiva, nelle decisioni strategiche. È indicativa una espressione che questi responsabili utilizzano nel descrivere questa competenza, validata dal loro direttore, laddove affermano: *«Valuta in autonomia i possibili effetti delle proprie decisioni e ne tiene conto nella gestione dei processi organizzativi»*. La dinamica dell'autonomia nella gestione dei ruoli di responsabilità costituisce un punto di vulnerabilità in questa organizzazione e l'artefatto per valutare il loro apprendimento a tale riguardo ne evidenzia l'importanza.

Anche il modo con cui viene descritta la competenza di leadership trasuda di tutta la storia di questa realtà, nella quale la capacità di esprimere autorevolezza costituisce un passaggio evolutivo necessario per il suo futuro, che non può più essere consegnato nelle mani di una sola persona. E infatti essi scrivono che la competenza di leadership si esprime anche così: *«Si pone in modo autorevole nei confronti delle persone con cui lavora, siano essi collaboratori interni o stakeholder esterni»*.

Tavola 5.3. – Estratto di artefatto nella Cooperativa Sociale di Tipo B

Cooperativa Sociale di Tipo B
Ruolo: Responsabile di Settore o di Area
Denominazione competenza: «Saper decidere»
<i>Descrittori della competenza</i> a) Assume le decisioni richieste dal proprio ruolo, assumendone in modo consapevole i rischi potenziali e le relative responsabilità. b) Valuta in autonomia i possibili effetti delle proprie decisioni e ne tiene conto nella gestione dei processi organizzativi. c) È in grado di riconoscere decisioni errate, anche proprie, gestendole in modo costruttivo. d) Attiva processi di condivisione delle decisioni, nonché di comunicazione delle motivazioni e delle riflessioni che le hanno sostenute.
Denominazione competenza: «Leadership»
<i>Descrittori della competenza</i> a) Si pone in modo autorevole nei confronti delle persone con cui lavora, siano essi collaboratori interni o stakeholder esterni. b) È in grado di generare rapporti interpersonali fondati sulla fiducia reciproca, tali di promuovere spirito di collaborazione, alleanza sui problemi, sguardo congiunto verso gli obiettivi. c) Comunica in modo credibile la <i>mission</i> e la <i>vision</i> della Cooperativa, veicolando il sistema di valori che la caratterizza. d) Riconosce i propri punti di forza e di debolezza, nonché apertura all’autovalutazione, alimentando in questo modo la propria credibilità. e) È in grado di “farsi seguire” e orientare le persone verso i risultati attesi. f) Si pone in modo trasparente alimentando la propria credibilità e trasmettendo senso di fiducia

Per quanto riguarda invece il Consorzio di Cooperative, è interessante il fatto che la prima espressione per descrivere la competenza di esercitare leadership e prendere decisioni, ponga l’enfasi sui risultati: *«Orienta i comportamenti relazionali e comunicativi per guidare alla realizzazione dei risultati»*. Anche in questo caso non si tratta di una formulazione priva di ancoraggi al contesto in esame, nel quale vige una marcata attenzione a dimensioni relazionali, istituzionali e politiche nella interazione tra le Cooperative Sociali che il Consorzio esprime e – in questo caso – un punto da attenzionare nei ruoli di responsabilità è quello dei risultati da raggiungere, aspetto sempre più importante anche in base a quanto emerso in alcune interviste e focus group. Anche un’altra descrizione di questa competenza tocca tali aspetti, quando viene scritto che il responsabile *«Assume un ruolo di riferimento, guida e responsabilità verso gli altri (collaboratori, colleghi, superiori) mobilitando con la propria influenza le energie intellettuali ed emotive verso gli obiettivi prefissati e il miglioramento continuo degli standard di lavoro»*. Qui si scrive

di mobilitazione delle risorse verso gli obiettivi, chiedendo un miglioramento continuo perché, come emerso nei testi trascritti, agli operatori che con loro collaborano viene sempre più richiesta qualità del lavoro e competenze complesse.

Tavola 5.4. – Estratto di artefatto nel Consorzio di Cooperative Sociali

<i>Consorzio di Cooperative Sociali</i>
Ruolo: Responsabile di Progetto
Denominazione competenza «Leadership e orientamento alla decisione (decision making)»
<i>Descrittori della competenza</i> a) Orienta i comportamenti relazionali e comunicativi per guidare alla realizzazione dei risultati. b) In relazione alla propria area di competenza sceglie tra le diverse alternative con ponderatezza, lucidità, tempestività anche in condizione di incertezza, carenza e complessità, stabilendo alternative possibili e valutando le conseguenze. c) Assume un ruolo di riferimento, guida e responsabilità verso gli altri (collaboratori, colleghi, superiori) mobilitando con la propria influenza le energie intellettuali ed emotive verso gli obiettivi prefissati e il miglioramento continuo degli standard di lavoro. d) Esprime uno stile di leadership di servizio consortile: situazionale, trasparente, flessibile, pragmatica, orientata al compito e alle relazioni.

Un altro confronto che, in modo esemplificativo, può aiutare a comprendere la pertinenza nella declinazione di competenze in relazione al contesto in cui vengono apprese, valutate ed espresse, riguarda l'appartenenza all'organizzazione. Si tratta di una istanza spesso enfatizzata nei contesti organizzativi, non di rado ascrivita tra le priorità sulle quali si intende investire, spesso sostenuta da eventi e iniziative con le quali si intende promuoverla. Per le aziende questo rimanda alla necessità di poter contare sulla continuità della collaborazione delle persone che in esse lavorano, sul bisogno di “trattenere talenti” come spesso viene affermato. Per le imprese sociali, tra cui le Cooperative Sociali come quelle oggetto del presente studio, l'appartenenza riguarda non solo la possibilità di non perdere i propri collaboratori, ma anche di trovare tra questi ultimi operatori interessati a diventare soci lavoratori delle stesse, coerentemente con i loro valori fondativi e con i vincoli normativi che ne definiscono la connotazione istituzionale. Sorge qui una domanda: che cosa si intende per appartenenza organizzativa? In questo studio non vuole entrare nel merito del costruito, analizzandone le definizioni nella letteratura scientifica, così come non è stato fatto per le diverse competenze individuate nei tre contesti coinvolti nel processo di ricerca; interessa piuttosto comprendere – a titolo esemplificativo – come esso è stato definito in modo differente tra di essi, sulla base della loro specificità e della relativa pregnanza semantica

A questo riguardo nella Tavola 5.5 che segue viene riportato il modo con cui – per il ruolo di educatore – l'appartenenza all'organizzazione è stata definita e descritta nella Cooperativa Sociale di Tipo A, che si differenzia dalle scelte dei termini e dalle espressioni utilizzate nel Consorzio di Cooperative Sociali, come si può cogliere dalla Tavola 5.6 a pag. 193. Nel primo contesto essa viene definita facendo riferimento alla mission della Cooperativa Sociale, con una interpretazione del ruolo a partire da questo e un richiamo esplicito ad artefatti che costituiscono un patrimonio di conoscenza situata. Nella Scheda di Valutazione delle Competenze si legge infatti che l'educatore *«Colloca la propria azione tenendo conto della mission della Cooperativa, in riferimento alle modalità di interpretazione del proprio ruolo, anche in base a quanto riportato nei documenti di sistema (ad es. regolamenti interni per i lavoratori, Bilancio Sociale, linee strategiche) o comunicato in riunioni con i responsabili della Cooperativa»*. Si afferma inoltre che l'educatore *«tiene conto delle richieste della Cooperativa legate alla proposta di eventuali nuovi incarichi, anche in servizi/progetti»*: questa espressione potrebbe risultare poco comprensibile, o addirittura non pertinente con la competenza in questione, se non si tenesse conto del fatto in questa organizzazione vige la questione di aiutare a tenere conto non solo delle proprie esigenze nell'accettazione di nuovi incarichi, ma anche di quelle della Cooperativa. Nasce da questa peculiarità l'accento sulle necessità dell'organizzazione, nella quale è cultura diffusa l'attenzione ai bisogni personali e agli interessi soggettivi nella definizione degli incarichi e dei carichi di lavoro, con una partecipazione attiva dei lavoratori nella definizione degli stessi.

Tavola 5.5. – Estratto di artefatto nella Cooperativa Sociale di Tipo A

<i>Cooperativa Sociale di Tipo A</i>	
Ruolo: Educatore	
<i>Denominazione competenza: «Appartenenza organizzativa alla Cooperativa»</i>	
<i>Descrittori della competenza</i> a) Colloca la propria azione tenendo conto della <i>mission</i> della Cooperativa, in riferimento alle modalità di interpretazione del proprio ruolo, anche in base a quanto riportato nei documenti di sistema (ad es. regolamenti interni per i lavoratori, Bilancio Sociale, linee strategiche) o comunicato in riunioni con i responsabili della Cooperativa. b) Esprime senso di appartenenza organizzativa alla Cooperativa, investendo con responsabilità e impegno nel proprio ruolo. c) Nella costruzione del proprio percorso professionale, tiene conto delle richieste della Cooperativa legate alla proposta di eventuali nuovi incarichi, anche in servizi/progetti diversi da quello di appartenenza.	

Si tratta di una questione che in altre imprese potrebbe essere del tutto fuori luogo e suscitare una sensazione di fastidio: si pensi a una azienda con una cultura tayloristica dell'organizzazione – magari tanto agita quanto smentita nelle dichiarazioni – nella quale i processi decisionali sono gestiti in modo gerarchico e gli obiettivi di profitto costituiscono una priorità assoluta, in base alla quale l'attribuzione degli incarichi di lavoro non tiene conto delle esigenze di coloro che ci lavorano. In una cultura di questo tipo non si tratta di «*tenere conto delle richieste*» dell'organizzazione, ma di eseguirle, in modo così assodato da risultare stonato l'inserimento di questo aspetto nella descrizione delle competenze. È un esempio di quanto più volte ripreso in questo lavoro dottorale: le competenze risultano pertinenti nella misura in cui vengono definite in base al contesto in cui esse vengono interpretate. Tale concetto risulta ancor più esplicativo se il confronto viene formulato evidenziando quanto scritto sull'appartenenza organizzativa nella Cooperativa Sociale di Tipo A e il Consorzio di Cooperative Sociali. In quest'ultimo, infatti, questa competenza risulta particolarmente complessa da interpretare per gli educatori che lavorano nei progetti e nei servizi a titolarità consortile, perché si tratta di comporre appartenenze multiple³⁴, come riportato nella Tavola 5.6 a pag. 196: «*Si rappresenta la molteplicità delle appartenenze organizzative (Cooperativa, Consorzio, Servizio, Ente Locale committente) proprie e dei colleghi, distinguendone le specificità e le differenze*». Non si chiede infatti solo di avere in mente «*la molteplicità delle appartenenze*», ma anche di distinguere le «*le specificità e le differenze*». Non servono “troppi giri di parole” per descrivere quanto sia complesso per gli educatori di questa organizzazione interpretare il loro ruolo, abitando quelle posizioni di confine tra diverse organizzazioni che, nella letteratura scientifica, vengono descritte come potenti nel promuovere apprendimento (Baulieu, 2024; Zatta et al., 2028; Cristanchho et al., 2022), ma che al tempo stesso sollecitano le persone nel modulare differenti registri comunicativi e relazionali.

La molteplice appartenenza degli educatori del Consorzio di Cooperative Sociali, apre anche possibili aree di conflittualità, ad esempio tra le richieste della propria Cooperativa Sociale di riferimento (che è il proprio datore di lavoro), quelle del Consorzio (titolare o capofila dei progetti) e dell'Ente Locale per cui lavorano (che finanzia gli interventi). L'appartenenza organizzativa in questa situazione è stata interpretata anche come competenza dell'educatore nel «*rappresentarsi «il mandato della propria Cooperativa, che integra con quello degli altri attori del “sistema clienti”*». È interessante come in quest'ultimo caso l'appartenenza si stata descritta connettendola con i mandati organizzativi, perché costituiscono un'area particolarmente sfidante in questo contesto.

³⁴ Si è già scritto di questo elemento di complessità nel precedente Sotto-paragrafo III.2.3 a pag. 89.

Questa area di competenza nell'analisi delle trascrizioni dei focus group e delle interviste semi-strutturate, è stata spesso riportata come una di quelle meno facili da comprendere e da assimilare, come afferma una operatrice nell'estratto narrativo che segue.

«Allora io su alcune mi ricordo di aver fatto un po' fatica, che poi mi ero confrontata con la [nome della coordinatrice], avevo mal compreso quell'item in cui si fa riferimento al senso di appartenenza alla cooperativa, insomma quello facevo un po' fatica a prenderlo e a sentirlo mio, insomma non avevo ben compreso, poi invece rispetto proprio alle diciamo alle capacità, quello era chiaro, cioè era comprensibile, non ho avuto difficoltà nel compilarlo» (intervista A-INT-OP-04).

Tavola 5.6. – Estratto di artefatto nella Cooperativa Sociale di Tipo B

<i>Consorzio di Cooperative Sociali</i>	
Ruolo: Educatore	
Denominazione competenza: «Rappresentazione delle appartenenze organizzative e del mandato della propria Cooperativa»	
<i>Descrittori della competenza</i> a) Si rappresenta la molteplicità delle appartenenze organizzative (Cooperativa, Consorzio, Servizio, Ente Locale committente) proprie e dei colleghi, distinguendone le specificità e le differenze. b) Si rappresenta il mandato della propria Cooperativa, che integra con quello degli altri attori del "sistema clienti". c) Partecipa proattivamente con il proprio coordinatore a momenti di confronto sulla evoluzione dei progetti/servizi e sulla eventuale rimessa a punto della loro interazione con il mandato della Cooperativa, con quello consortile e del Committente.	

Per concludere sulla competenza che riguarda il senso di appartenenza organizzativa, da quanto emerso nella ricerca, risulta che questa rimanda a significati diversi in base al contesto nel quale viene richiesta ed espressa, alle culture organizzative, alle dinamiche istituzionali, all'approccio con cui ci si occupa della gestione e dello sviluppo delle persone che in esse lavorano. Non solo: si tratta di uno tra gli aspetti più complessi da mettere a fuoco e il processo dialogico nella valutazione di questi aspetti può aiutare a capire qualcosa che *«avevo mal compreso»* come riportato nella citazione di cui sopra.

Vi è un ultimo aspetto che si ritiene utile affrontare, per una discussione di quanto emerso dal lavoro di ricerca, che consenta di rileggerne gli esiti in relazione sia alla letteratura scientifica sia a quanto è accaduto nei percorsi sulle competenze realizzati nei tre contesti oggetti di studio. Si è ampiamente scritto sulla negoziazione collettiva dei

significati. Questo tema, con i codici che hanno concorso alla sua definizione e con tutte le sequenze narrative attribuite ad esso nel lavoro di analisi, sono stati integralmente riportati a titolo esemplificativo nell'Allegato 4 a pag. 235 e nell'Allegato 5 a pag. 242.

L'efficacia del processo di negoziazione dei significati sul proprio ruolo, a partire dal lavoro sulle competenze studiato, è stata ampiamente descritta nell'analisi tematica riflessiva presentata nel IV Capitolo a pag. 111, confermando quanto emerso dallo studio della letteratura scientifica illustrata nel II Capitolo pag. 37. Un esempio che può aiutare a comprendere gli esiti di questo processo di negoziazione, viene presentato nella Tavola 5.7. che segue, nella quale si riporta la trasformazione di un descrittore, riguardante la competenza della «Relazione con l'utenza» per il ruolo di Coordinatore nella Cooperativa Sociale di Tipo A. In questo breve spaccato esemplificativo, un aspetto riguardante tale competenza era stato formulato in questo modo: *«Raccoglie – anche tramite i propri collaboratori – le istanze dell'utenza, di cui si fa carico e nei confronti della quale assume una funzione di garante»*. In questo caso era stata conferita una certa enfasi alla tutela dell'utenza con i quali i propri collaboratori – educatori, psicologi e altri operatori sociali – si trovano a lavorare, a partire da una riflessione sull'importanza di svolgere una funzione di garante da parte del coordinatore, nei confronti delle persone per le quali si opera.

Tavola 5.7. – Trasformazione di un descrittore di competenza

<i>Cooperativa Sociale di Tipo A</i>	
Ruolo: Coordinatore	
Denominazione competenza: «Relazione con l'utenza»	
Descrittore della competenza: <u>prima formulazione</u>	
Raccoglie – anche tramite i propri collaboratori – le istanze dell'utenza, di cui si fa carico e nei confronti della quale assume una funzione di garante.	
Descrittore della competenza: <u>nuova formulazione</u> costruita in una sessione di lavoro tra coordinatori	
Garantisce le istanze dell'utenza, evitando confusione e astinenza asettica nei rapporti con essa.	

Durante una successiva sessione di co-costruzione di questa competenza tra coordinatori, attraversata da un dibattito acceso sull'argomento, questa descrizione è stata riformulata in questo modo: *«Garantisce le istanze dell'utenza, evitando confusione e astinenza asettica nei rapporti con essa»*. È stata preservata la funzione di tutela nei confronti dell'utenza, ma sottolineando la richiesta di evitare comportamenti e modalità relazionali che possono sfociare, in modo polarizzato, o in una *«confusione»* che porta il coordinatore

a colludere con le istanze dell'utenza oppure in una «astinenza asettica» che può trasmettere distanza relazionale e disinteresse, sollecitando in questo modo l'importanza di mantenere una adeguata postura professionale nella mediazione tra le istanze dell'utenza e quelle dei propri collaboratori.

Il lavoro di trasformazione di questa espressione, non è scaturito da una ossessiva precisazione di formale correttezza nella formulazione dei termini, ma da una sostanziale convergenza semantica, tra colleghi coordinatori, sul significato del loro ruolo, sui rischi di affrontare la complessità di situazioni spesso complesse e dolorose – ad esempio nel lavoro con minori maltrattati o adolescenti con gravi fragilità nella salute mentale – agendo due movimenti opposti, collusivi da un lato o asettici dall'altro lato, in ogni caso di tipo difensivo. È infatti diverso, per un coordinatore di servizi sociali e sanitari ad alta complessità, enfatizzare la raccolta delle istanze dell'utenza piuttosto che cercare di costruire relazioni né confusive né astinenti: è evidente come queste attenzioni siano scaturite dai coordinatori portato una conoscenza dei loro utenti e delle dinamiche in gioco.

V.5. Restituzione degli esiti nei tre contesti e loro discussione

Nel Paragrafo I.4 a pag. 21 si è scritto dell'approccio di Ricerca-Azione che ha permeato il presente lavoro e ispirato le esperienze realizzate nei tre contesti oggetto di studio. Il percorso di analisi ha messo in evidenza piste da lavoro per l'azione futura³⁵ e ricadute nelle pratiche di lavoro³⁶ come descritto nei Capitoli precedenti. Non si tratta solo di esiti destinati ad accadere in un tempo postumo a quello della produzione di conoscenza, avvenuta anche mediante le interviste e i focus group. Il lavoro di ricerca ha sollecitato e al tempo stesso ha intrecciato azioni già in atto, che sono germinate anche dalle azioni di ricerca e dalla rielaborazione critica di quanto è emerso nel percorso di produzione e analisi dei dati. A seguito della presentazione formale della prima versione della presente tesi dottorale, avvenuta al termine del mese di settembre 2025, sono state realizzate sessioni di lavoro – nei tre contesti studiati – nelle quali sono stati presentati i dati emersi dalla Reflexive Thematic Analysis (Braun e Clarke, 2006; 2020; 2021). La presentazione dei risultati ha generato ulteriori considerazioni, riflessioni critiche, narrazioni collettive, che hanno avviato alcune azioni di carattere organizzativo. In questo paragrafo vengono menzionate alcune di queste azioni e interpretazioni emerse, precisando che la non possibilità di fornire un quadro compiuto e conclusivo, risiede nel carattere evolutivo e mai statico dell'approccio stesso, in quel circolo virtuoso tra conoscenza e

³⁵ Cfr. Paragrafo IV.2.8 a pag. 154.

³⁶ Cfr. Paragrafo IV.2.9 a pag. 163.

azione (Kaneklin, 2010), già menzionato, che vede sia la produzione di nuovi apprendimenti (conoscenza) sia la realizzazione di nuovi interventi (azione), proprio mentre si stanno scrivendo queste pagine.

Nella Cooperativa Sociale di Tipo B, ad esempio, a seguito del lavoro sulle competenze sono scaturiti percorsi formativi con i responsabili, per sostenere l'ulteriore sviluppo delle stesse e il consolidamento degli apprendimenti appresi, al fine di fronteggiare quella problematica che nell'analisi è stata codificata come «Tenuta dei cambiamenti nel quotidiano». È stata ampiamente rafforzata la spiegazione che è stata utilizzata per questo codice, come «Fatica a mantenere l'attenzione sugli apprendimenti acquisiti durante il percorso sulle competenze».

È interessante osservare che durante le azioni di socializzazione di quanto emerso dal presente lavoro di ricerca, discutendo dei temi enucleati ed entrando nel vivo delle narrazioni costruite dai partecipanti di questa realtà studiata, si sono dispiegati nuovi interrogativi sul futuro dell'organizzazione, sulle competenze di governance che nuove sfide stanno sollecitando e, a partire da questi, si sono palesate nuove domande di intervento organizzativo e di formazione. La socializzazione di quanto emerso dalla ricerca con la Cooperativa Sociale di Tipo B ha trovato un ampio rispecchiamento delle rappresentazioni interne in merito al lavoro svolto sulle competenze. A partire da una discussione dei dati di ricerca, sono scaturite domande di ulteriore investimento formativo riguardante i seguenti nuclei tematici.

Un primo ambito riguarda il rafforzamento della cultura della valutazione, intesa non in senso giudicante, ma come leva per l'apprendimento. L'organizzazione non ha ancora interiorizzato una pratica sistematica di valutazione come occasione di crescita. È stato affermato che *«siamo ancora fermi su questo tema»*, sottolineando che la valutazione avviene spesso in maniera informale, tramite feedback quotidiani o scambi episodici. Una sfida consiste dunque nel rendere la valutazione un processo strutturale e condiviso, mediante dispositivi mirati come quello del colloquio, capace di generare riflessione, orientamento e motivazione. Un esempio pratico suggerito è quello di riprendere periodicamente la Scheda di Valutazione delle Competenze all'interno delle riunioni tra responsabili, attivando cicli di auto-valutazione individuale e di confronto con il proprio responsabile.

Un'altra area cruciale emersa durante la socializzazione degli esiti della ricerca è quella della tenuta nel tempo. Occorre passare da una gestione episodica dei temi organizzativi a un presidio continuativo e pianificato. Questo richiede, ad esempio, l'inserimento di momenti formali di monitoraggio sugli obiettivi organizzativi nei dispositivi di governo, la definizione di indicatori di avanzamento, un maggior raccordo tra momenti di confronto e azione. È stata richiamata la necessità di mantenere vive le riflessioni

emerse attraverso strumenti operativi concreti, ma anche mediante la coltivazione di una postura riflessiva nei responsabili, che li renda capaci di apprendere dall'esperienza, di proporre soluzioni e di muoversi con autonomia nel proprio ruolo.

Infine, è emersa con forza l'urgenza di rafforzare una leadership diffusa. Il riferimento alla figura del caposquadra, rimanda in questa realtà alla possibilità di decentralizzare ulteriormente le funzioni organizzative, promuovendo figure intermedie che fungano da snodo tra i ruoli di direzione e quelli di tipo operativo. Questo richiede un investimento in formazione, accompagnamento e definizione di ruoli, affinché la responsabilità non sia concentrata solo nei ruoli apicali, ma si distribuisca secondo una logica reticolare.

Nella Cooperativa Sociale di Tipo A, il lavoro di ricerca ha intrecciato e sostenuto scelte di investimento sulla crescita professionale di una popolazione di lavoratori interni. I cambiamenti in atto che vedono nuove generazioni di operatori affacciarsi a ruoli di maggiore responsabilità, hanno portato alla progettazione di percorsi formativi inediti, finalizzati allo sviluppo di nuove competenze. Si è trattato di individuare aree di potenzialità per lo sviluppo professionale di persone che già vivono l'organizzazione, rese maggiormente evidenti anche dal percorso svolto sulla valutazione e l'apprendimento delle competenze nei ruoli attualmente ricoperti e, non di meno, dalle riflessioni che alcuni partecipanti all'organizzazione hanno portato nel lavoro di ricerca qui presentato. In questo contesto, una maggiore conoscenza delle persone, favorita anche dal lavoro svolto sulle competenze e dalla ricerca svolta, ha dato avvio a nuovi percorsi per il futuro della Cooperativa Sociale di Tipo A. Inoltre, anche tenendo conto dei vissuti degli operatori per come sono emersi da questo lavoro, si stanno implementando sistemi di welfare organizzativo, come ad esempio percorsi di gruppo per aiutare a gestire situazioni di stress lavorativo, colloqui di consulenza psicologica, cambiamenti di ruolo all'interno della stessa realtà.

In riferimento alla specificità dei codici e dei temi presentati durante le sessioni di socializzazione, con un gruppo di responsabili che hanno svolto la funzione di valutatori, dei risultati dalla Reflexive Thematic Analysis (Braun e Clarke, 2006; 2020; 2021), essi hanno restituito un pieno rispecchiamento tra quanto emerso dalla ricerca e le loro rappresentazioni sull'organizzazione. Si sono inoltre soffermati su alcuni codici articolando argomentazioni e proponendo ulteriori sfaccettature nell'interpretazione degli stessi. È stato evidenziato, ad esempio, il codice della «Distanza nell'operatività da parte di chi valuta» che nel lavoro di analisi è stato spiegato in questo modo: «Per operatori che lavorano su territori e a domicilio, quindi fisicamente lontani dai propri responsabili, si registra una distanza dagli stessi nel discutere di competenze». A questo riguardo sono stati messi in evidenza due aspetti da tenere in considerazione, che esprimono due punti di vista, non sempre tra loro conciliabili. Da un lato nei processi di valutazione delle

competenze è importante tenere conto delle caratteristiche di ciascun ruolo e del servizio o progetto in cui viene esercitato, assumendo la complessità nell'esprimere feedback puntuali quando non vi è una prossimità fisica e quotidiana tra coloro che valutano e chi è valutato. Dall'altro lato non va perso di vista il fatto che attraverso una osservazione competente di quanto avviene nei momenti di lavoro con gli operatori da parte dei loro responsabili, come ad esempio nelle riunioni di équipe e durante l'attività stessa dei colloqui, è possibile intercettare aree di forza e di debolezza nel modo con cui le persone esprimono il loro ruolo. È stato riconosciuto, nelle discussioni avvenute nella Cooperativa Sociale di Tipo A analizzando i risultati, che il codice denominato «Uso dell'artefatto per negoziare significati», costituisce uno strumento utile per argomentare attorno ad elementi di concretezza, tra responsabili e operatori, soprattutto nei momenti di dialogo che nel lavoro di analisi sono stati codificati come «Spazio di confronto per oggettivizzare». È stato inoltre valorizzato il codice «Evoluzione nel confronto con il responsabile» quale aspetto che viene considerato imprescindibile per sostenere l'apprendimento delle competenze e non depotenziare i benefici del lavoro di valutazione delle stesse.

Nel Consorzio di Cooperative Sociali, la restituzione degli esiti di interviste e focus group presentati nel precedente, è avvenuta a distanza di solo alcune settimane dalla presentazione di un report che riporta l'elaborazione di quanto emerso dall'analisi delle Schede di Valutazione delle Competenze. La socializzazione delle due tipologie di esito – quanto emerso dai colloqui di valutazione e le analisi scaturite dalle interviste semi-strutturate e dai focus group – è avvenuta con i diversi responsabili delle risorse umane delle organizzazioni associate. In questo contesto è in corso un lavoro di riflessione critica, teso a mettere in dialogo quanto emerso dai colloqui con i lavoratori (e riportato nel documento di sintesi di cui all'Allegato 5) con i temi che sono stati costruiti nel lavoro di ricerca mediante la Reflexive Thematic Analysis (Braun e Clarke, 2006; 2020; 2021).

Queste sessioni di lavoro, sugli esiti delle Schede di Valutazione delle Competenze e su quanto emerso dalla ricerca, hanno contribuito ad avviare nuove riflessioni – tuttora in corso – sulle aree di maggiore forza e debolezza nei diversi ruoli professionali impegnati nei progetti consortili, aprendo domande su come sostenere le persone nelle loro funzioni, in contesti sempre più richiestivi ed esigenti, a fronte di un riconoscimento sociale e retributivo del lavoro sociale che gli attori valutano inadeguato, come sostenuto da più fonti. Quindi è scaturita la domanda su come rendere maggiormente attrattivo il lavoro degli operatori, tenendo conto di quanto emerso dai colloqui con i loro responsabili e dagli esiti delle narrazioni costruite durante le interviste e i focus group.

Entrando nel merito di quanto emerso nel Consorzio di Cooperative Sociali durante la socializzazione degli esiti dalle interviste semi-strutturate e dai focus group, uno degli aspetti di maggiore rilievo riguarda la rappresentazione di aderenza e riconoscimento da

parte dei partecipanti rispetto ai risultati. In modo pressoché unanime, i partecipanti hanno espresso un senso di coerenza e rispecchiamento nei temi proposti, riconoscendoli come aderenti alle esperienze vissute nei rispettivi contesti organizzativi.

Un'affermazione esplicita in questo senso è stata quella di una referente che ha dichiarato: *«Mi ritrovo in quanto emerso, perché rispecchia la nostra realtà, non mi viene da dire che mi mancano elementi... sono questi, anzi, la realtà descritta è più ricca di quanto avessi in mente»*. Tale dichiarazione, corroborata da altri interventi, segnala un riconoscimento interno dei risultati della ricerca, laddove i partecipanti confermano che quanto emerso rappresenta una fotografia pertinente – e in alcuni casi arricchita – delle dinamiche emerse nel lavoro quotidiano.

Oltre al riconoscimento dei risultati, la restituzione ha rappresentato uno spazio generativo di nuove riflessioni, interpretazioni e piste di analisi, che hanno arricchito ulteriormente il quadro conoscitivo del fenomeno studiato. Queste nuove letture si possono ricondurre a quattro principali nuclei tematici, di seguito descritti.

Un primo filone interpretativo ha messo in relazione il tema della competenza professionale con quello dell'esperienza maturata sul campo, evidenziando come questi due elementi, pur distinti, siano profondamente intrecciati. Questo ha riattivato nel gruppo un confronto su come il riconoscimento delle competenze non possa prescindere dall'analisi delle esperienze pregresse e dal contesto in cui queste vengono agite. Tale aspetto richiama le riflessioni della letteratura socio-costruttivista sul carattere situato e contestuale delle competenze, e rilancia la necessità di dispositivi valutativi capaci di leggere l'esperienza come portatrice di sapere tacito e trasformativo.

Un secondo spunto interpretativo ha riguardato le peculiarità delle Cooperative Sociali di Tipo B, caratterizzate da una maggiore focalizzazione su dimensioni produttive e da una minore cultura pregressa di valutazione delle competenze. È stato colto nel lavoro svolto sulle competenze a livello consortile, una significativa opportunità di evoluzione per le cooperative che si occupano di inserimenti lavorativi, sottolineando come il percorso abbia rappresentato una possibilità per avvicinarsi a pratiche valutative più strutturate e orientate alla centralità della persona.

Un'altra lettura emersa riguarda la funzione riflessiva e trasformativa dell'artefatto valutativo. È stata ribadita l'importanza dello strumento non solo come dispositivo tecnico, ma come supporto alla meta-riflessione sul sé professionale, sulle traiettorie di sviluppo e sulle dimensioni relazionali del lavoro. In tal senso, l'artefatto viene riconosciuto come un catalizzatore di consapevolezza, capace di attivare anche nei valutatori una revisione del proprio agire, come nel caso della valutatrice che, riflettendo su un colloquio con un'operatrice.

Infine, un tema trasversale e strategicamente rilevante riguarda il bisogno, fortemente espresso, di restituzione dei risultati a tutti coloro che sono stati coinvolti nel processo valutativo. Questo aspetto è stato descritto come cruciale per “chiudere il cerchio” e per restituire senso al lavoro fatto, evitando il rischio che la valutazione venga vissuta come esercizio episodico, autoreferenziale o fine a sé stesso. In particolare, è stata proposta l’idea di coinvolgere nuovamente i coordinatori, i valutatori e i referenti, in una restituzione organizzativa che valorizzi l’apprendimento collettivo.

Nella discussione tra i presenti, alcuni temi sono emersi in modo più marcato, evidenziando non solo le aree di maggiore interesse ma anche le dimensioni su cui si concentrano le preoccupazioni, le potenzialità e le tensioni organizzative. Tali aspetti possono essere raggruppati come segue.

È stato sottolineato come il dispositivo valutativo abbia rafforzato l’importanza del lavoro d’équipe come spazio di confronto, apprendimento e negoziazione dei significati. Questo è emerso in particolare nel confronto tra le Cooperative Sociali di Tipo A e quelle di Tipo B (entrambe presenti nel Consorzio di Cooperative Sociali): le prime risultano più abituate a momenti di riflessione condivisa, mentre nelle seconde prevale spesso una logica maggiormente focalizzata su esigenze produttive. Questa differenza ha sollecitato una riflessione collettiva sul valore delle équipe non solo come strumenti operativi, ma come luoghi di costruzione della soggettività professionale, di riconoscimento reciproco e di manutenzione della qualità del lavoro.

Uno dei temi più ricorrenti e sentiti è stato quello della sostenibilità organizzativa del processo valutativo. È stato sottolineato con forza la difficoltà, in contesti complessi e numerosi in termini di persone impegnate, a mantenere una regolarità nei colloqui, specialmente se condotti con attenzione, cura e preparazione. La discussione ha messo in evidenza che, nonostante l’adesione al valore del percorso, le risorse in termini di tempo, energie e disponibilità dei coordinatori rappresentano un limite concreto alla sua piena implementazione.

Un aspetto particolarmente valorizzato è stato l’utilizzo dell’artefatto valutativo nei processi di selezione e on-boarding. Questo suggerisce una possibile evoluzione d’uso dello strumento, non solo in ottica valutativa ma anche identitaria, come “biglietto da visita” dell’organizzazione, capace di comunicare una cultura di attenzione, dialogo e cura nei confronti delle persone che vi entrano.

La valutazione è stata più volte descritta come un momento in cui l’operatore si sente “visto” e riconosciuto nella propria identità professionale. Questo aspetto emerge in particolare nel confronto tra chi lavora in contesti ad alta operatività e chi ha ruoli più relazionali: in entrambi i casi, l’effetto soggettivante della valutazione è stato descritto come potente e generativo. È stato richiamato il valore di sentirsi presi sul serio, al di là della

produttività o delle emergenze quotidiane, sottolineando come anche piccoli elementi di riconoscimento possano avere un impatto significativo sulla motivazione e sull'ingaggio.

Infine, è stato evidenziato come, in alcuni contesti, vi sia stata una scarsa chiarezza sugli obiettivi della valutazione, generando talvolta vissuti di confusione o di “giudizio scolastico” come emerso dalla ricerca. Questa riflessione ha portato a mettere in evidenza la necessità di una comunicazione chiara e continuativa, sia verso i valutati che verso i valutatori, sul senso, le finalità e le ricadute del processo. È emersa in tal senso l'importanza di una governance chiara del processo, che coinvolga in modo attivo e consapevole i livelli di coordinamento e responsabilità, non solo nella fase di somministrazione, ma anche in quella di restituzione e rilancio.

L'incontro di restituzione ha confermato la profondità, la pertinenza e il potenziale trasformativo del percorso valutativo esplorato nella ricerca. Se da un lato vi è stato un forte rispecchiamento nei risultati presentati, dall'altro la discussione ha attivato nuove piste di lettura e proposte di evoluzione, segno che la valutazione, se ben condotta, può diventare non solo uno strumento di misurazione ma un'occasione di apprendimento organizzativo diffuso.

Si è quindi fatto riferimento a strumenti che aiutano a “vedere meglio”, di momenti che rompono la routine e danno significato, di pratiche che fanno emergere l'invisibile e danno voce a chi spesso non ne ha. L'esperienza raccontata in questo capitolo testimonia che, quando la valutazione è partecipata, riflessiva e dialogica, essa può diventare uno dei più potenti strumenti di cura e sviluppo all'interno delle organizzazioni complesse.

V.6. Conclusioni

Il confronto tra le domande di ricerca e i relativi obiettivi, quanto emerso dalla letteratura scientifica, gli esiti dell'analisi tematica riflessiva e lo studio degli artefatti prodotti nei tra contesti che sono stati studiati, mette in evidenza la pregnanza semantica e l'usabilità di un lavoro sulle competenze come quello descritto, con un approccio di tipo socio-costruttivista, attento alle dinamiche relazionali e psicologiche dei soggetti, dei gruppi e delle organizzazioni in cui è stato realizzato. Si pone qui la questione se e in che modo, a partire da quanto emerso, sia possibile passare da una specificità di questo studio – situata ai contesti analizzati – a una certa generalizzazione tra contesti simili.

Alcuni studi presentati nell'analisi sistematica della letteratura, a partire dallo studio di competenze in contesti specifici, hanno perseguito lo scopo di costruire alcuni

framework di riferimento³⁷. Rientrano tra questi gli studi di Biggs e Biggs (2013) sulle competenze legate alla sicurezza sul lavoro, di Ruwanika e Masyn (2024) sulla leadership, di Luca et al. (2021) sulle competenze di counselling, di Winfield (2021) sulle quelle dei ricercatori che utilizzano un approccio etnografico, per tutelare i soggetti studiati portatori di fragilità dai rischi di ri-traumatizzazione, per le dinamiche di potere che entrano in campo nei processi di ricerca.

Si ritiene che quanto emerso dal presente studio potrebbe aprire nuove piste di ricerca-azione, nella direzione di studiare non tanto la generalizzazione delle competenze qui descritte in altri contesti, sebbene simili, ma le modalità con le quali affinare percorsi di costruzione partecipata, valutazione dialogica e apprendimento collaborativo delle competenze, tenendo conto – sempre e comunque – delle specificità di ciascun contesto, con un approccio socio-costruttivista. Quanto emerso, infatti, sembra avvalorare il fatto che per affrontare la complessità dei contesti organizzativi odierni, a poco servono scorciatoie tecnicistiche e semplificazioni specialistiche. Anche l'ossessiva precisione lessicale nel costruire costrutti e strumenti per valutare, per quanto si dichiara che sia funzionale per affrontare la complessità, di fatto collude con la magica aspettativa che si possono percorrere vie brevi e facili per gestire il tutto; anche per gestire le competenze.

Per chi si occupa di psicologia del lavoro e delle organizzazioni, o di altre discipline che nell'ambito delle scienze umane e sociali studiano gli stessi fenomeni, potrebbe risultare a volte fuori luogo accettare formulazioni di competenze che stridono con definizioni di costrutti studiati e articolati nella letteratura scientifica. Non si tratta di validare aree di confusione nel definire le competenze, quanto piuttosto di non perdere di vista il senso di percorsi come quelli realizzati e poi studiati nel presente lavoro dottorale. La direzione di marcia – il senso del percorso – è quella di sostenere le persone nel negoziare i significati delle competenze, affinché possano essere pertinenti, in grado di aiutare gli attori organizzativi nel comprenderle e soprattutto a comprendersi nell'esercizio dei loro ruoli.

Queste riflessioni conclusive su quanto emerso dal lavoro di ricerca, risulterebbero incomplete e – a parare di chi scrive – complici con approcci mainstream nel non affrontare un aspetto cruciale, che interroga la psicologia per le organizzazioni, per le persone che in esse vivono e per i gruppi che vi lavorano. I risultati emersi, infatti, non solo mettono in evidenza che un approccio socio-costruttivista per lavorare sulle competenze, con sguardo clinico attento alle dinamiche relazionali e istituzionali, risulta promettente nell'aiutare le persone e le organizzazioni ad apprendere. I percorsi realizzati nei tre casi di studio mostrano che lavorare sulle competenze con questo approccio, consente di connettere le istanze delle persone con quelle delle organizzazioni, i bisogni dei soggetti e

³⁷ Cfr. Sotto-paragrafo II.4.F a pag. 74.

quelli delle istituzioni, la necessità dei lavoratori di essere valorizzati e quelle delle imprese – siano esse no-profit o for-profit – di produrre qualità e redditività per la loro sostenibilità. Le organizzazioni per sopravvivere hanno bisogno delle persone e non solo delle loro performance; le persone hanno bisogno delle organizzazioni e non sono dei loro sistemi di welfare. Un senso di appartenenza delle persone alle organizzazioni, non è possibile se non si tiene conto anche delle loro istanze identitarie; un ambiente di lavoro in grado di promuovere il benessere dei soggetti e l'espressione delle loro competenze, non è possibile se l'organizzazione non è sostenibile, anche dal punto di vista economico e finanziario, normativo e giuridico, considerando che anche questi aspetti – in quanto psicologi per le organizzazioni – come dimensioni da comprendere, dialogando con le relative discipline.

Il lavoro sulle competenze può essere un crocevia per connettere le persone e le organizzazioni, passando per i gruppi; può essere una via stretta (perché impegnativa) ma necessaria per distinguere senza dividere, per separare quando risulta salutare, perché non sempre una persona – per quanto ci provi – può esprimere al meglio se stessa in una determinata organizzazione e quest'ultima non sempre – per quanto investa sul benessere dei propri collaboratori – può rispondere alle istanze di ciascuno. La ricerca svolta sembra mostrare anche questo, perché è molto diverso arrivare alla conclusione di una collaborazione tra lavoratore e datore di lavoro, dopo un percorso nel quale si è fatto di tutto per mettere a fuoco le istanze dell'uno dell'altro, per cercare mediazioni possibili quando risultano distanti, per aprire percorsi alternativi, senza tenere insieme a tutti i costi, cadendo nella trappola di “doppi legami” e “ingiunzioni paradossali” che possono essere all'origine di sofferenze individuali e patologie organizzative.

La via breve esiste anche per la psicologia, quando si rinuncia allo sforzo di aiutare persone e organizzazioni a comprendere in modo complesso, a costruire significati che richiedono tempo, risorse, energie, a intraprendere percorsi che richiedono di contemplare la possibilità del fallimento o l'impossibilità di proseguire un percorso che è stato progettato e magari già finanziato.

Si ritiene importante studiare i diversi fenomeni di cui si occupa la psicologia del lavoro e delle organizzazioni, come ad esempio le performance delle persone di cui hanno necessità le organizzazioni oppure i sistemi di welfare di cui hanno bisogno le persone. Tuttavia, se questi due aspetti – qui ripresi a titolo esemplificativo – non vengono letti criticamente e connessi con la complessità delle variabili in gioco, il rischio è quello di colludere con dinamiche involutive delle une, le organizzazioni e delle altre, le persone.

I sistemi di welfare, infatti, possono risultare impalcature fragili e poco autentiche se limitate all'erogazione di azioni e prestazioni, che non interrogano la qualità dei contesti di lavoro, quand'anche offrissero la possibilità di colloqui psicologi per il benessere dei

lavoratori. La valutazione delle performance può risultare poco utile per l'organizzazione e ostacolante per le persone, se non tiene conto della complessità delle competenze ad esse sottese. Per entrambi gli ambiti di intervento – sistemi di welfare e valutazione delle performance – un approccio mainstream esclusivamente centrato sugli individui, non terrebbe conto della naturale dimensione relazionale dell'identità delle persone, anche professionale, che le discipline psicologiche hanno ampiamente studiato ed evidenziato. Non solo: un approccio mainstream potrebbe colludere con una teoria implicita, tutta a favore di istanze castranti per i soggetti, ovvero che la riuscita professionale dipende soprattutto dalla loro responsabilità individuale e non – anche – dal contesto in cui vivono e lavorano, chiamato a continue e incessanti trasformazioni ricostruttive, che possono peraltro riguardare le persone stesse.

Il lavoro di ricerca svolto non dimostra che un lavoro complesso sulle competenze è sempre possibile, né è dato sapere se quanto realizzato nei tre contesti studiati sia trasferibile o meno in altre organizzazioni con culture differenti. Semplicemente, la ricerca svolta ne ha evidenziato la possibilità. Studiare le condizioni culturali e organizzative che possono consentire la diffusione di questo approccio potrebbe essere una nuova pista di ricerca da perseguire.

Per concludere, riprendendo quanto emerso dal presente contributo di ricerca in relazione alla letteratura sull'argomento, si evidenzia come un approccio teorico orientato in senso socio-costruttivista, consenta di implementare sistemi di co-costruzione, valutazione e apprendimento delle competenze in grado di esprimere in modo autentico e pertinente quanto viene richiesto alle persone nei loro contesti organizzativi. Gli esiti della ricerca rafforzano questo vertice epistemologico, perché offre riferimenti concettuali che risultano attuali con la complessità dei sistemi odierni, nonché con la particolarità e l'unicità delle questioni che le persone devono affrontare nei differenti contesti di vita lavorativa. Dal punto di vista metodologico, il lavoro svolto consente di evidenziare la necessità di progettare in modo rigoroso le diverse fasi di lavoro richieste da un percorso partecipato, di articolare e le differenti azioni tenendo conto delle culture organizzative e dei vincoli organizzativi di ciascun contesto, di prevedere setting di lavoro differenziati e tra loro interconnessi, in base agli obiettivi che si intendono perseguire e alle dinamiche socio-relazionali che in essi possono essere elicitate. Serve quindi rigore di metodo nel progettare – ad esempio – i momenti di lavoro di gruppo tra soggetti che esercitano uno specifico ruolo lavorativo, per identificare e definire le competenze richieste nel proprio contesto, a cui devono seguire sessioni di confronto tra i questi soggetti e coloro che ricoprono ruoli decisionali, chiamati ad arricchire il lavoro svolto ma anche a validarlo sul piano organizzativo. L'attenzione metodologica riguarda inoltre l'architettura delle diverse azioni di valutazione delle competenze, come ad esempio i momenti di

autovalutazione e i colloqui con i propri responsabili. Dal punto di vista applicativo gli esiti della ricerca rafforzano l'efficacia dell'approccio di lavoro sulle competenze adottato nei tre contesti studiati, evidenziando la pertinenza dello stesso nell'entrare nel vivo delle questioni organizzative, delle istanze dei soggetti che le vivono, della sostenibilità per le une e per gli altri. Cruciale, a questo riguardo, risulta essere l'analisi delle culture organizzative che possono per alcuni aspetti favorire e per altri ostacolare un tipo di lavoro come quello studiato.

CONCLUSIONI

*«Una metafora è quella di lenti per occhiali
con filtri diversi che ti permettono di vedere cose differenti...
rappresentano i diversi punti di vista nei diversi momenti e contesti».*

(Persona intervistata durante la presente ricerca)³⁸

Se la presente tesi costituisce l'artefatto materiale del percorso di ricerca svolto, il bene intangibile riguarda l'incontro con le persone che vi hanno partecipato con ruoli diversi. Molte ore trascorse ad ascoltare, trascrivere, leggere, analizzare quanto narrato da ciascuna di esse, per poi discuterne e scrivere. L'incontro con le persone e con i testi dei loro discorsi può essere rappresentato come un gioco di colori e di sfumature, reso possibile dai diversi filtri che esse hanno prestato a chi le ha ascoltate e poi lette.

Ciascuno, le proprie lenti, potrebbe anche tenersele per sé. Serve una certa postura, di apertura e curiosità, per socializzare quanto si sta vedendo e negoziarne i significati.

Parafrasando la citazione in epigrafe, per poter fare ricerca è necessario cambiare occhiali, consentire ad altri di guardare attraverso i propri filtri, mantenere la curiosità per quello che si vede con gli occhiali altrui. Diversamente, i significati, più che negoziati e comunicabili resterebbero rinchiusi "nella mente", riprendendo quanto scritto nell'Introduzione citando J.S. Bruner. Senza la disponibilità delle persone e delle loro organizzazioni a condividere significati e punti di vista, il presente lavoro di ricerca non sarebbe stato possibile. I suoi esiti non sono in prima istanza determinati dal rigore delle scelte metodologiche, sebbene imprescindibili e qui sottoposte a valutazione, ma dalla possibilità di incontrare e abitare i contesti.

La questione è peraltro complessa, perché i diversi punti di vista – come dichiarato dalla persona intervistata – non dipendono solo dalle lenti e dai rispettivi filtri, ma dai momenti e dai contesti in cui si danno, nei quali mutano e si trasformano. Sono punti di vista cangianti, prendibili solo se circoscritti alle dimensioni spazio-temporali nei quali sono iscritti. Sembra una metafora delle sorti dell'umanità, che in quelle due categorie di kantiana memoria trova le proprie forme aprioristiche. Occhiali e filtri «rappresentano

³⁸ Cfr. estratto dell'intervista "A-INT-OP-15", riportata a pag. 256 all'interno dell'Allegato 5.

i diversi punti di vista nei diversi momenti e contesti». Ne consegue che se «la più singolare caratteristica umana è l'attitudine ad apprendere» (Bruner, 1997) e questa è connessa con la negoziazione dei significati, essa non può che prendere forma nella storia, in un tempo e in uno spazio circoscritti. Scaturisce anche da queste premesse la scelta del presente lavoro di ricerca, di studiare come le persone attribuiscono senso al loro lavoro, negoziando i significati che sostanziano le competenze richieste nei loro ambienti organizzativi, per apprendere e cambiare.

L'ambizione, come recita il titolo del presente lavoro, è stata quella di studiare «processi trasformativi» nella costruzione delle competenze, nella loro valutazione e nel relativo apprendimento. La scelta del termine “trasformazione” è mutata durante il lavoro di ricerca, trasformandosi esso stesso: l'ipotesi iniziale era quella di analizzare processi “innovativi”. Perché questo cambiamento? Le storie narrate delle persone, nel viaggio attorno alle competenze nei loro contesti organizzativi, hanno messo in evidenza che in essi non si tratta di inventare qualcosa di nuovo, né di rincorrere il mito diffuso dell'inedito, né di ricercare un'esperienza unica e straordinaria, in ossequio a istanze di narcisismo organizzativo più che di valorizzazione delle persone e dell'ambiente in cui abitano la loro vita professionale. Il termine “trasformazione” rimanda all'intenzione di studiare se e come è possibile dare una forma diversa ad alcuni processi, che riguardano l'apprendimento organizzativo e soggettivo. La presente ricerca ha inteso indagare quelle trasformazioni nelle quali qualcosa di nuovo (non tutto) si rende presente, per conferire una forma nuova al passato, per mettere a valore quanto la realtà delle persone e delle organizzazioni è già in grado di esprimere. Scrivere di “trasformazioni” invece che di “innovazioni” ha riguardato una marcatura semantica intenzionale e non solo una scelta lessicale.

Nel lavoro di ricerca svolto è avvenuto un altro mutamento nella formulazione del titolo del progetto di dottorato, confluito nella presente tesi. Si era partiti con l'intento di studiare le competenze trasversali, notoriamente considerate sempre più necessarie per la convivenza delle persone nei loro ambienti, nonché strategiche per la competitività e la sopravvivenza stessa delle organizzazioni. Nella produzione scientifica e culturale si scrive a questo riguardo di competenze relazionali e di soft skills. Anche nei contesti studiati in questa ricerca tali dimensioni sono state valorizzate, messe in evidenza, considerate cruciali. Analizzando gli artefatti prodotti e ascoltando le persone, tuttavia, è emerso che interpretare i ruoli professionali nei propri ambienti di lavoro, richiede non solo di comprendere quali competenze trasversali vanno messe in gioco e in che modo, ma anche come queste attraversano quelle specifiche ai ruoli professionali e, non da ultimo, come queste ultime vengono interpretate. Nella ricerca svolta, pertanto, sono state studiate le competenze professionali nei contesti organizzativi a livello complessivo,

intrecciando quelle specialistiche relative alle componenti tecniche dei diversi ruoli con quelle trasversali che li attraversano. Sono stati gli stessi attori organizzativi che, nel co-costruire le loro competenze, hanno esplorato sia quelle specialistiche sia quelle trasversali, le quali – più che configurarsi come “soft skills” – sembrano caratterizzarsi come risorse che entrano nelle “hard skills”. Potrebbero essere definite “cross skills” ovvero competenze relazionali e organizzative che attraversano quelle specialistiche, stanno dentro, trasformando la mobilitazione di queste ultime in base alla lettura del contesto e alle evoluzioni personali e collettive.

Forse anche il lavoro qui descritto è stato possibile non tanto, o almeno non solo, per lo sforzo di sviluppare competenze tecniche nel fare ricerca, e nemmeno per un uso trasversale delle altre, quanto piuttosto per il tentativo di attraversare le prime, ponendo attenzione alle relazioni nel condurre le interviste, esercitando un pensiero autocritico e meta-riflessivo nell’analizzare i testi trascritti, nell’intercettare e rispettare i vissuti delle persone nel proporre la discussione nei focus group, nel valorizzare l’apporto dei colleghi nel gruppo di ricerca, nell’apprezzare l’interesse dei contesti studiati per loro investimento in questo percorso, nel riconoscere lo spessore scientifico e culturale di coloro che hanno insegnato nella Scuola di Dottorato e come supervisori in questo processo.

Queste ultime frasi – al pari di quelle costruite dai partecipanti nel lavoro svolto – potrebbero essere considerate come un modo situato per descrivere le competenze nel “fare ricerca” da parte di chi scrive, con la gratitudine per quanto imparato e soprattutto per come si è ulteriormente alimentato il desiderio di apprendere.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI DELLA *SISTEMATIC REVIEW*

- Abdelaziz, H. A., e Al-Ali, A. (2020). Promoting personalized learning skills: The impact of collaborative learning (A case study on the General Directorate of Residency and Foreigners Affairs in Dubai). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 163–187. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.10>
- AlAfnan, M. A., e Dishari, S. (2024). ESD goals and soft skills competencies through constructivist approaches to teaching: An integrative review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18(3), 708-718.
- Baulieu, M., Rebolledo, C., e Lissillour, R. (2024). Collaborative research competencies in supply chain management: The role of boundary spanning and reflexivity. *The International Journal of Logistics Management*, 35(2), 305–331. <https://doi.org/10.1108/IJLM-07-2022-0277>
- Biggs, H. C., e Biggs, S. E. (2013). Interlocked projects in safety competency and safety effectiveness indicators in the construction sector. *Safety Science*, 52, 37–42. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2012.03.014>
- Callary, B., Gearity, B. T., Eagles, K., e Szedlak, C. (2023). Defining psychosocial strength and conditioning coaching competencies: A participatory action research approach. *International Journal of Sports Science e Coaching*, 18(2), 382–391. <https://doi.org/10.1177/17479541221137308>
- Cardenas, E., e Rodegher, S. L. (2020). Art-science collaborative competencies: A mixed-methods pilot study for improving problem solving for sustainability challenges. *Sustainability*, 12(20), 8634. <https://doi.org/10.3390/su12208634>
- Cavaletto, G. M., e Miglietta, A. (2024). Cooperative and competitive learning as transformative factors of educational processes for extracurricular skill enhancement. *Frontiers in Education*, 9, 1388937. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1388937>
- Clapp, J. T., Gordon, E. K. B., Baranov, D. J., Trey, B., Tilin, F. Y., e Fleisher, L. A. (2017). Encouraging reflexivity in a residency leadership development program: Expanding

- outside the competency approach. *Academic Medicine*, 92(3), 373–378. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001915>
- Craig, S. L., McInroy, L. B., e Eaton, A. D. (2020). Describing a clinical group coding method for identifying competencies in an allied health single session. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 13, 1133–1142. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S266853>
- Cremers, P. H. M., Wals, A. E. J., Wesselink, R., e Mulder, M. (2016). Design principles for hybrid learning configurations at the interface between school and workplace. *Learning Environments Research*, 19(3), 309–334. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9209-6>
- Cristancho, S., Field, E., e Taylor, T. (2022). *Adapting despite “walls coming down”*: Healthcare providers’ experiences of COVID-19 as an implosive adaptation. *Perspectives on Medical Education*, 11(4), 213–219. <https://doi.org/10.1007/s40037-022-00716->
- Curtis, H. L., Gabriel, L. C., Sahakian, M., e Cattacin, S. (2021). Practice-based program evaluation in higher education for sustainability: A student participatory approach. *Sustainability*, 13(19), 10816. <https://doi.org/10.3390/su131910816>
- Datta, P. P. (2018). Developing competencies to lead innovation in Indian manufacturing: An education model. *International Journal of Innovation Science*, 10(4), 475–494. <https://doi.org/10.1108/IJIS-07-2016-0016>
- Desjardins, F., Jean, É., e Bredillet, C. (2022). Opening the black box of project team members’ competencies improvement in a public sector organization for a successful transition to the project society. *Project Leadership and Society*, 3, 100074. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100074>
- Downs, C., Mughal, F., Shah, U., e Ryder, M. (2024). Are undergraduate internships worth the effort? Time to reconceptualize work-based learning for building protean meta-competencies. *Studies in Higher Education*, 49(1), 84–97. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2222147>
- Dubé, T. V., Schinke, R. J., Strasser, R., e Lightfoot, N. (2014). Interviewing in situ: Employing the guided walk as a dynamic form of qualitative inquiry. *Medical Education*, 48(11), 1092–1100. <https://doi.org/10.1111/medu.12532>
- Fung, K., Andermann, L., Zaretsky, A., e Lo, H.-T. (2008). An integrative approach to cultural competence in the psychiatric curriculum. *Academic Psychiatry*, 32(4), 272–282. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.32.4.272>

- Kaiser, G., Blömeke, S., König, J., Busse, A., Döhrmann, M., e Hoth, J. (2017). Professional competencies of (prospective) mathematics teachers—Cognitive versus situated approaches. *Educational Studies in Mathematics*, 94(2), 161–182.
<https://doi.org/10.1007/s10649-016-9713-8>
- Kintu, G. J. (2024). Theorizing knowledge worker productivity: Utilizing a multi-theoretical approach. *Journal of Work-Applied Management*, 16(1), 1–13.
<https://doi.org/10.1108/JWAM-09-2024-0127>
- Kutsepal, S., Semeniuk, N., Lupak, N., Boyko, M., e Butsyk, I. (2022). Student’s innovative competence as a priority direction of educational management. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e17167. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17167>
- Le, H. V., e Nguyen, L. Q. (2024). Promoting L2 learners’ critical thinking skills: The role of social constructivism in reading class. *Frontiers in Education*, 9, 1241973.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1241973>
- Liu, J. (2022). Exploring the dynamic self-assessment process of students across different competency groups. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101215.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101215>
- Luca, M., Nuttall, J., Emilion, J., e Postings, T. (2022). Systematic review and grounded theory as a mixed method to develop a framework for counselling skills competencies. *Counselling and Psychotherapy Research*, 22(1), 98–107.
<https://doi.org/10.1002/capr.12430>
- Mägi, L., Uibu, E., Moi, A. L., Mortensen, M., Naustdal, K., Põlluste, K., Lember, M., e Kangasniemi, M. (2024). Collaborative learning linking nursing practice and education – Interview study with master’s students and teachers. *Nurse Education Today*, 139, 106261. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106261>
- Murphy, M. E., e Nahod, M.-M. (2017). Stakeholder competency in evaluating the environmental impacts of infrastructure projects using BIM. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 24(5), 718–735. <https://doi.org/10.1108/ECAM-07-2015-0106>
- Nascimento Zatta, F., Tambosi Filho, E., de Campos, F. C., e Freitas, R. R. (2019). Operational competencies and relational resources: A multiple case study. *RAUSP Management Journal*, 54(3), 305–320. <https://doi.org/10.1108/RAUSP-12-2018-0146>

- Orlans, V. (2014). Developing the researching professional: The case of a professional doctorate for psychological therapists. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 4(2), 161–170. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-11-2013-0023>
- Perusso, A., e Baaken, T. (2020). Assessing the authenticity of cases, internships and problem-based learning as managerial learning experiences: Concepts, methods and lessons for practice. *The International Journal of Management Education*, 18(3), 100425. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100425>
- Potts, M., e Le Hunte, B. (2024). Reframing resilience as a systemic issue: Meta-competencies that transform individuals and learning ecologies. *Systems Research and Behavioral Science*, 41(5), 750–760. <https://doi.org/10.1002/sres.3052>
- Reid, S. E., de Brentani, U., e Kleinschmidt, E. J. (2014). Divergent thinking and market visioning competence: An early front-end radical innovation success typology. *Industrial Marketing Management*, 43(8), 1351–1361. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2014.08.011>
- Ruwanika, E. Q. F., e Massyn, L. (2024). A leadership competence framework for sustainable development in the manufacturing industry in a developing country context: The bicycle metaphor. *Cogent Business e Management*, 11(1), 2364849. <https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2364849>
- Seevaratnam, V., Gannaway, D., e Lodge, J. (2023). Design thinking-learning and lifelong learning for employability in the 21st century. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 14(1), 182–201. <https://doi.org/10.21153/jtlge2023vol14no1art1631>
- Siddique, Z., Panchal, J., Schaefer, D., Haroon, S., Allen, J. K., e Mistree, F. (2012, August 12–15). Competencies for innovating in the 21st century. In *Proceedings of the ASME 2012 International Design Engineering Technical Conferences e Computers and Information in Engineering Conference (IDETC/CIE 2012)* (Paper No. DETC2012-71170). American Society of Mechanical Engineers. <https://doi.org/10.1115/DETC2012-71170>
- Simão, A. V., e Flores, M. A. (2010). Student-centred methods in higher education: Implications for student learning and professional development. *The International Journal of Learning*, 17(2), 399–412.

- Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J. G., e Bastiaens, T. J. (2002). The boundary approach of competence: A constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review*, 1(3), 345–365.
<https://doi.org/10.1177/1534484302013005>
- Subramanian, V., e Bertolino, A. (2016). Learning path specification for workplace learning based on business process management. In *Proceedings of the 8th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2016) – Volume 1* (pp. 172–180). SCITEPRESS – Science and Technology Publications.
<https://doi.org/10.5220/0005860401720180>
- Sumitha, K., Kannan, P. N., e Garad, A. (2021). Competencies of quality professionals in the era of Industry 4.0: A case study of electronics manufacturer from Malaysia. *International Journal of Quality e Reliability Management*, 38(3), 839–871.
<https://doi.org/10.1108/IJQRM-04-2019-0124>
- Terrón-Pérez, M., Marcarell, C., e Corchón, S. (2024). Development of a competency-based assessment template for oncology nursing: A participatory action research study. *Nurse Education in Practice*, 80, 104095. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2024.104095>
- Urquhart, R., Cornelissen, E., Lal, S., Colquhoun, H., Klein, G., Richmond, S., e Witteman, H. O. (2013). A community of practice for knowledge translation trainees: An innovative approach for learning and collaboration. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 33(4), 274–281. <https://doi.org/10.1002/chp.21190>
- Veiga Simão, A., e Flores, M. A. (2010). Student-Centred Methods in Higher Education: Implications for Student Learning and Professional Development. *The International Journal of Learning*, 17(2), 207-218.
<https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i02/46880>
- Weeks, K. W., Hutton, B. M., Coben, D., Clochesy, J. M., e Pontin, D. (2013). Safety in numbers 3: Authenticity, building knowledge e skills and competency development e assessment: The ABC of safe medication dosage calculation problem-solving pedagogy. *Nurse Education in Practice*, 13(5), e33–e42. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.10.011>
- Wilbur, K., Driessen, E. W., Scheele, F., e Teunissen, P. W. (2020). Workplace-based assessment in cross-border health professional education. *Teaching and Learning in Medicine*, 32(1), 91–103. <https://doi.org/10.1080/10401334.2019.1637742>

Winfield, T. P. (2022). Vulnerable research: Competencies for trauma and justice-informed ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 51(2), 135–170.
<https://doi.org/10.1177/08912416211017254>

ALTRI RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Raven, J. (1984). *Competence in modern society: Its identification, development and release*. London: H. K. Lewis.
- Alsaawi, A. (2014). A critical review of qualitative interviews. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(4), 149–156.
- Alvesson, M., e Willmott, H. (2002). Identity regulation as organizational control: Producing the appropriate individual. *Journal of Management Studies*, 39(5), 619–644.
<https://doi.org/10.1111/1467-6486.00305>
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell.
- Argyris, C. (2003). A life full of learning. *Organization Studies*, 24(7), 1178–1192.
<https://doi.org/10.1177/01708406030247005>
- Argyris, C., e Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., e Schön, D. A. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Arksey, H., e O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32.
<https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Barus-Michel, J., Enriquez, E., e Lévy, A. (a cura di). (2005). *Dizionario di psicosociologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Bennis, W., e Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York, NY: Harper e Row.
- Bezzi, C. (2003). *Il disegno della ricerca valutativa* (2^a ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Bhaskar, R. (1998b). *The possibility of naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences* (3rd ed.). London: Routledge.
- Bion, W. R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando. (Opera originale pubblicata nel 1962).
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., e Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage.

- Bocchi, G., e Ceruti, M. (a cura di). (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York, NY: John Wiley e Sons.
- Boyatzis, R. E., Ehasz, S. F., Liu, H., e Van Oosten, E. (2022). A qualitative study of competencies of coaches that predict client behavior change. *Frontiers in Psychology*, 13, 822870.
- Boyatzis, R. E., Thiel, K., Rochford, K., e Black, A. (2017). Emotional and social intelligence competencies of incident team commanders fighting wildfires. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 53(4), 498–516.
- Braun, V., e Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., e Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Bruner, J. (1990). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1996).
- Bryman, A. (2004). Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 729–769. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.007>
- Castiello d'Antonio, A. (2015). *Interviste e colloqui nelle organizzazioni. Metodi per un dialogo efficace nei contesti organizzativi e istituzionali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ceruti, M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Feltrinelli.
- Clarke, V., e Braun, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37–47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Cunliffe, A. L. (2017). *Il management. Approcci, culture, etica*. Raffaello Cortina Editore. (Opera originale del 2014)
- Cunliffe, A. L. (2016). “On becoming a critically reflexive practitioner” redux: What does it mean to be reflexive? *Journal of Management Education*, 40(6), 740–746. <https://doi.org/10.1177/1052562916668919>.
- Cunliffe, A. L., e Scaratti, G. (2017). *Embedding Impact in Engaged Research: Developing Socially Useful Knowledge through Dialogical Sensemaking*. DOI: 10.1111/1467-8551.12204.

- De Gaulejac, F. (2005). Identità. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, e A. Lévy (a cura di), *Dizionario di psicosociologia* (pp. 164–170). Milano: Raffaello Cortina.
- Drejer, A. (2000). Organisational learning and competence development. *The Learning Organization*, 7(4), 206–220.
- Dubois, D. D. (1993). *Competency-based performance improvement: A strategy for organizational change*. Amherst, MA: HRD Press.
- Dubost, J., e Lévy, A. (2010). Ricerca-azione. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, e A. Lévy (a cura di), *Dizionario di psicosociologia* (pp. 377–402). Milano: Raffaello Cortina.
- Durach, C. F., Kembro, J., e Wieland, A. (2017). A new paradigm for systematic literature reviews in supply chain management. *Journal of Supply Chain Management*, 53(4), 67–85. <https://doi.org/10.1111/jscm.12145>
- Edmondson, A. C. (2020). *Organizzazioni senza paura. Creare sicurezza psicologica nel lavoro di tutti i giorni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Etzkowitz, H. and Leydesdorff, L. (2000), “The dynamics of innovation from national systems and mode 2 to a triple helix of university–industry–government relations”, *Research Policy*, Vol. 29, N. 2, pp. 109-12.
- Freiling, J., e Fichtner, H. (2010). Organizational culture and competence building. *German Journal of Human Resource Management*, 24(2), 152–172. <https://doi.org/10.1177/239700221002400203>
- Freiling, J., e Fichtner, H. (2010). Organizational culture and competence building. *German Journal of Human Resource Management*, 24(2), 152–172. <https://doi.org/10.1177/239700221002400203>
- Gilardi, S., Guglielmetti, C., e Lozza, E. (2010). Pratiche riflessive nella ricerca-azione. In C. Kaneklin, C. Piccardo, e G. Scaratti (a cura di), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guile, D., e Young, M. (2006). Trasferimento e transizione nella formazione professionale: Alcune considerazioni teoriche. In T. Tuomi-Gröhn e Y. Engeström (a cura di), *Tra scuola e lavoro. Nuove prospettive sul trasferimento e sui confini*, Roma: Carocci. (Opera originale pubblicata nel 2003).
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagination*. London: Sage.
- Ivaldi, S., Scaratti, G. (2015). Competenze manageriali e costruzione sociale di conoscenza: Una ricerca sul campo. *Studi Organizzativi*, 2, 5–28. Milano: FrancoAngeli.
- Jedlowski, P. (2008). *Il sapere dell'esperienza*. Milano: Il Saggiatore.
- Kaneklin, C. (2010). *Il gruppo in teoria e in pratica. L'intersoggettività come forza produttiva*. Milano: Raffaello Cortina.

- Kaneklin, C., Gozzoli, C. (2011). Identità adulta al lavoro e cultura della flessibilità. In E. Marta e C. Regalia (a cura di), *Identità in movimento. La relazione con l'altro e la costruzione di un'identità adulta alla luce delle nuove sfide sociali* (pp. 53–72). Milano: McGraw-Hill.
- Kaneklin, C., e Olivetti Manoukian, F. (1990). *Conoscere l'organizzazione*. Roma: Carocci.
- Kaneklin, C., e Scaratti, G. (a cura di). (1998). *Formazione e narrazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kaneklin, C., Piccardo, C., e Scaratti, G. (a cura di). (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lanzara, G. F. (1993). *Capacità negativa. Competenze progettuali e modelli di intervento nelle organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Le Boterf, G. (2000). Construire les compétences individuelles et collectives. *Éducation Permanente*, 145(2), 35–52.
- Le Boterf, G. (2000). Construire les compétences individuelles et collectives. *Éducation Permanente*, 145(2), 35–52.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2005). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins Cadres*, 14(53), 15–18.
- Le Boterf, G. (2006). Ingénierie et évaluation des compétences. *Éducation Permanente*, 167(2), 23–40.
- Le Boterf, G. (2006). Ingénierie et évaluation des compétences. *Éducation Permanente*, 167(2), 23–40.
- Le Boterf, G. (2008). *Évaluer les compétences: Quels jugements? Quels critères? Quelles instances?* Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2013). *Professionaliser: Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2018). *Construire les compétences collectives: L'ingénierie des compétences au service de l'intelligence collective*. Paris: Eyrolles.
- Le Deist, F. D., e Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Lévy, A. (2005). Agire professionale. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, e A. Lévy (a cura di), *Dizionario di psicosociologia* (pp. 283–294). Milano: Raffaello Cortina.
- Lewin, K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento* (a cura di F. P. Colucci). Bologna: Il Mulino.
- Lipari, D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.

- Manpower Services Commission. (1986). *Working with competence*. Sheffield: Author.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McClelland, D. C. (1976). *A guide to job competence assessment*. Boston, MA: McBer e Company.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1991).
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mulder, M. (2011). The concept of competence in the development of vocational education and training. *Journal of Agricultural Education and Extension*, 17(1), 1–20.
- Orsenigo, A. (2002). La costruzione dell'identità lavorativa in un mondo sollecitato dalla flessibilità. *Spunti*, 6, 7–26.
- Osei, B. A., e Ackah, D. (2015). Employee competence and organizational performance in Ghana's pharmaceutical industry. *International Journal of Business and Management*, 10(3), 285–294.
- Otoo, F. N. K., e Mishra, M. (2018). Influence of HRD practices on employee competence. *European Journal of Training and Development*, 42(1–2), 19–42.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge e Kegan Paul.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., e Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., e Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., e Zucchermaglio, C. (2005). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze nella scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED.
- Potnuru, R. K. G., e Sahoo, C. K. (2016). HRD interventions and organizational effectiveness: An empirical study. *Industrial and Commercial Training*, 48(3), 115–120.
- Quaglino, G. P. (2004). *La vita organizzativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Richards, L., e Morse, J. M. (2009). *Fare ricerca qualitativa*. Milano: FrancoAngeli. (Opera originale pubblicata nel 2007).
- Salman, M., Ganie, S. A., e Saleem, I. (2020). The concept of competence: A thematic review and discussion. *European Journal of Training and Development*, 44(6–7), 717–742. <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2019-0171>

- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9–25.
- Scaratti, G. (2006). L’(in)effabile dicibilità delle comunità di pratica. In E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità* (pp. IX–XLIII). Milano: Raffaello Cortina.
- Scaratti, G., e Ripamonti, S. (2009). Gestire la conoscenza e apprendere nelle organizzazioni. In P. Argentero, C. G. Cortese, e C. Piccardo (a cura di), *Psicologia delle organizzazioni*, Milano: Raffaello Cortina.
- Scaratti, G., Stoppini, L., e Zuccheromaglio, C. (2009). *Autori di ambienti organizzativi*. Roma: Carocci.
- Scaratti, G., e Zuffo, R. (2010). Ruolo del ricercatore tra impegno epistemico e consulenziale. In C. Kaneklin, C. Piccardo, e G. Scaratti (a cura di), *La ricerca-azione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Scaratti, G., Galuppo, L., Gorli, M., Gozzoli, C., e Ripamonti, S. (2017). The social relevance and social impact of knowledge and knowing. *Management Learning*, 48(1), 57–64. <https://doi.org/10.1177/1350507616680563>
- Scaratti, G. (a cura di). (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni. Pratiche di conoscenza situata e trasformativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo. (Opera originale pubblicata nel 1983).
- Schön, D. A. (1993). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo. (Opera originale pubblicata nel 1983).
- Semi, A. A. (1985). *Tecnica del colloquio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities: Constructing life through language*. London: Sage.
- Spencer, L. M., e Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York, NY: John Wiley e Sons.
- Star, S. L., e Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, “translations” and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387–420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>
- Tomo, A. (2025). Professionals reacting to identity crisis: Exploring threats, struggles and coping behaviours. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 20(1), 44–68.

- Tranfield, D., Denyer, D., e Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207–222. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>
- Vygotskij, L. S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1978).
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1987).
- Weick, K. E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1995).
- Weick, K. E. (1999). *Governare l'inatteso. Resilienza organizzativa e gestione delle crisi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1998).
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Zingarelli, N. (2023). *Lo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Zuccheromaglio, C. (1995). Studiare le organizzazioni. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, e C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 235–261). Milano: LED.
- Zuccheromaglio, C. (1996). *Vygotskij in azienda. Culture di lavoro e processi di comunicazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Zuccheromaglio, C., e Alby, A. M. (2006). I confini tra comunità come luogo di apprendimento organizzativo. In C. Zuccheromaglio e A. M. Alby (a cura di), *Psicologia culturale delle organizzazioni* (pp. 129–149). Roma: Carocci.
- Zuccheromaglio, C., e Alby, F. (2006). *Gruppi e tecnologie al lavoro*. Bari: Laterza.
- Zuccheromaglio, C., e Alby, F. (2006). *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*. Roma: Carocci.
- Zuccheromaglio, C., Alby, F., Fatigante, M., e Saglietti, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

ALLEGATI

ALLEGATO 1

TRACCIA INTERVISTE E FOCUS GROUP CON I VALUTATI

Presso la sua organizzazione si è svolto un percorso di co-costruzione partecipata delle competenze dei diversi ruoli che ha portato alla costruzione di una Scheda di Valutazione delle Competenze e a colloqui di valutazione. Si è trattato di identificare le competenze-chiave per l'organizzazione, di descriverle per come si chiede che esse vengano espresse in modo situato e contestuale, di costruire uno strumento per la loro valutazione. Lei è stato coinvolto per l'autovalutazione delle competenze e la valutazione delle stesse nei colloqui con il suo Coordinatore o Responsabile. Le chiediamo le sue considerazioni a partire da alcune domande che le vengono proposte in questa intervista [o focus group con declinazione della traccia al plurale e una produzione narrativa collettiva].

Focus	Traccia
A) USABILITÀ DELL'ARTEFATTO	1. Come valuta l'artefatto che è stato prodotto, la Scheda di Valutazione delle Competenze? 2. Quali sono gli aspetti di risorsa e quelli di limite della Scheda di Valutazione delle competenze? 3. Come valuta il modo con cui le competenze sono state identificate e descritte?
B) VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE	4. Quali sono i punti di forza nell'esperienza di auto-valutazione e in quella di etero-valutazione delle competenze mediante i colloqui con il suo Coordinatore o Responsabile? 5. Quali sono i punti di debolezza nell'esperienza di auto-valutazione e in quella di etero-valutazione delle competenze mediante i colloqui con lo stesso?
C) RICADUTE PRATICHE E APPRENDIMENTI	6. Ha osservato o raccolto osservazioni sulle ricadute del lavoro svolto nelle situazioni concrete e/o nelle pratiche di lavoro? 7. Secondo lei il percorso svolto ha favorito cambiamenti, a livello individuale e/o collettivo/organizzativo? Se sì quali? 8. Se il lavoro svolto ha aiutato a promuovere un apprendimento, in che modo questo è avvenuto? 9. Può fare alcuni esempi su cambiamenti avvenuti, ricadute pratiche?
D) CULTURA ORGANIZZATIVA	10. Quali aspetti della cultura organizzativa della sua realtà possono facilitare il lavoro svolto sulle competenze e la loro valutazione? Il modo di funzionare della sua realtà lavorativa in che modo lo ha favorito? Può fare esempi? 11. Quali aspetti della cultura organizzativa della sua realtà possono ostacolare o rendere meno fluido il lavoro svolto sulle competenze e la loro valutazione? Il modo di funzionare della sua realtà lavorativa in che modo lo ha ostacolato? Può fare esempi?
E) RILANCI	12. Secondo lei come è possibile rilanciare il lavoro svolto? 13. In che modo ritiene utile proseguire in futuro?
F) METAFORA SUL PERCORSO	14. Con quale metafora vorrebbe rappresentare il percorso svolto di co-costruzione e valutazione delle competenze?

ALLEGATO 2

TRACCIA INTERVISTE E FOCUS GROUP CON I VALUTATORI

Presso la sua organizzazione si è svolto un percorso di co-costruzione partecipata delle competenze dei diversi ruoli che ha portato alla costruzione di una Scheda di Valutazione delle Competenze e a colloqui di valutazione. Si è trattato di identificare le competenze-chiave per l'organizzazione, di descriverle per come si chiede che esse vengano espresse in modo situato e contestuale, di costruire uno strumento per la loro valutazione. Lei è stato coinvolto per l'autovalutazione delle competenze e la valutazione delle stesse nel colloquio con i suoi collaboratori. Le chiediamo le sue considerazioni a partire da alcune domande che le vengono proposte in questa intervista [o focus group con declinazione della traccia al plurale e una produzione narrativa collettiva].

Focus	Traccia
A) USABILITÀ DELL'ARTEFATTO	1. Come valuta l'artefatto che è stato prodotto, la Scheda di Valutazione delle Competenze? 2. Quali sono gli aspetti di risorsa e quelli di limite della Scheda di Valutazione delle competenze? 3. Come valuta il modo con cui le competenze sono state identificate e descritte?
B) VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE	4. Quali sono i punti di forza nell'esperienza di auto-valutazione e in quella di etero-valutazione delle competenze nei colloqui con i suoi collaboratori? 5. Quali sono i punti di debolezza nell'esperienza di auto-valutazione e in quella di etero-valutazione delle competenze mediante i colloqui con gli stessi?
C) RICADUTE PRATICHE E APPRENDIMENTI	6. Ha osservato o raccolto osservazioni sulle ricadute del lavoro svolto nelle situazioni concrete e/o nelle pratiche di lavoro? 7. Secondo lei il percorso svolto ha favorito cambiamenti, a livello individuale e/o collettivo/organizzativo? Se sì quali? 8. Se il lavoro svolto ha aiutato a promuovere un apprendimento, in che modo questo è avvenuto? 9. Può fare alcuni esempi su cambiamenti avvenuti, ricadute pratiche?
D) CULTURA ORGANIZZATIVA	10. Quali aspetti della cultura organizzativa della sua realtà possono facilitare il lavoro svolto sulle competenze e la loro valutazione? Il modo di funzionare della sua realtà lavorativa in che modo lo ha favorito? Può fare esempi? 11. Quali aspetti della cultura organizzativa della sua realtà possono ostacolare o rendere meno fluido il lavoro svolto sulle competenze e la loro valutazione? Il modo di funzionare della sua realtà lavorativa in che modo lo ha ostacolato? Può fare esempi?
E) RILANCI	12. Secondo lei come è possibile rilanciare il lavoro svolto? 13. In che modo ritiene utile proseguire in futuro?
F) METAFORA SUL PERCORSO	14. Con quale metafora vorrebbe rappresentare il percorso svolto di co-costruzione e valutazione delle competenze?

ALLEGATO 3

ESEMPIO «SCHEDA DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE»

TRATTA DA COOPERATIVA SOCIALE DI TIPO B

SCHEDA DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

NOMINATIVO DEL RESPONSABILE VALUTATO _____

POSIZIONE DEL RESPONSABILE VALUTATO _____

NOMINATIVO DI COLUI CHE VALUTA _____

DATA DELLA VALUTAZIONE _____

SCALA DI VALUTAZIONE	1	2	3	4	5	6
6. Competenza elevata e con aspetti esemplari , del tutto congruente con il mandato dell'organizzazione in relazione al ruolo ricoperto e in alcuni casi superiore a quanto richiesto; di qualità molto alta.						
5. Competenza buona , coerente con il ruolo ricoperto e in linea con quanto richiesto dal mandato dell'organizzazione; di apprezzabile qualità.						
4. Competenza adeguata al ruolo ricoperto, con alcuni margini di miglioramento per rispondere a quanto richiesto dal mandato dell'organizzazione; di qualità discreta o comunque sufficiente.						
3. Competenza non del tutto coerente con il ruolo ricoperto, con ampi margini di miglioramento per rispondere a quanto richiesto dal mandato dell'organizzazione, di qualità difettosa.						
2. Competenza con diverse carenze per il ruolo ricoperto: necessita di colmare lacune molto importanti per rispondere a quanto richiesto dal mandato dell'organizzazione; di qualità inadeguata.						
1. Competenza del tutto inadeguata per il ruolo ricoperto, che presenta scarse possibilità di sviluppo per rispondere a quanto richiesto dal mandato dell'organizzazione; non presenta elementi di qualità.						

LE COMPETENZE: VALUTAZIONE QUANTITATIVA

1. Interpretazione e attuazione del mandato organizzativo													
Auto-valutazione	1	2	3	4	5	6	Etero-valutazione	1	2	3	4	5	6
a) Nell’esercizio del proprio ruolo interpreta in modo congruente il mandato della Cooperativa, espresso dalla Direzione e dagli altri organi di governo della stessa. b) Di fronte ad aree di ambivalenza o di incertezza nel mandato organizzativo, si pone in modo proattivo per promuovere processi di chiarificazione. c) In situazioni di possibile divergenza in relazione al mandato organizzativo, è in grado di promuovere una negoziazione costruttiva, nel rispetto dei diversi ruoli di responsabilità. d) È in grado di allearsi con le scelte della Cooperativa anche in situazioni di possibile divergenza.													

2. Conoscenza dei contenuti specifici													
Auto-valutazione	1	2	3	4	5	6	Etero-valutazione	1	2	3	4	5	6
a) Esprime padronanza dei contenuti che caratterizzano le attività inerenti al proprio Settore o alla propria Area, gestendoli nel ruolo di manager strategico (non necessariamente esperto dei singoli contenuti tecnici). b) Conosce le normative di base per l’inserimento lavorativo di persone appartenenti alle c.d. “categorie protette”. c) In relazione alle proprie aree di intervento, conosce l’andamento del mercato di riferimento, in particolare la tipologia dei servizi richiesti, i relativi processi di produzione, i bisogni del territorio. d) Manifesta consapevolezza sulle questioni che riguardano la ricerca e la selezione delle persone con le professionalità necessarie per il proprio Settore e la propria Area. e) È in grado di analizzare e valutare le condizioni contrattuali relative alle proprie aree di intervento. f) Esprime una conoscenza delle leggi e delle normative che riguardano i progetti e le commesse, nonché gli aspetti contrattuali del personale inserito. g) È in grado di formulare preventivi adeguati agli obiettivi di margine operativo e di analizzare il bilancio economico del proprio Settore o della propria Area, nonché i diversi aspetti del relativo Controllo di Gestione.													

3. Visione strategica													
Auto-valutazione	1	2	3	4	5	6	Etero-valutazione	1	2	3	4	5	6
a) Promuove politiche di sviluppo del proprio ambito di intervento, con uno sguardo per la sua crescita futura, in relazione anche alle politiche di inserimento delle c.d. “categorie protette”. b) Nella progettazione delle azioni di sviluppo tiene conto sia della sostenibilità economica delle stesse, con la costruzione dei relativi budget, sia di quella sociale creando le condizioni per gli inserimenti lavorativi. c) Costruisce la crescita futura del proprio Settore o della propria Area, a partire da una approfondita conoscenza delle proprie aree di intervento e da un’analisi critica del contesto di riferimento. d) Esplicita e comunica ai propri collaboratori gli obiettivi strategici del Settore o dell’Area, in base al mandato della Direzione. e) Utilizza l’intuizione nell’ipotizzare strade diverse da quelle praticate, alimentando un pensiero divergente in grado di ideare prefigurazioni inedite per il posizionamento futuro nel mercato di riferimento.													

4. Gestione e sviluppo e delle persone													
Auto-valutazione	1	2	3	4	5	6	Etero-valutazione	1	2	3	4	5	6
a) Coinvolge i propri collaborati nei processi di lavoro, sostenendo la motivazione nell’esercizio del loro ruolo e nella esecuzione dei compiti.													
b) Incentiva tra i Coordinatori e Capisquadra pratiche di inclusione delle persone in situazioni di fragilità e di svantaggio sociale.													
c) Definisce per il proprio gruppo di lavoro gli obiettivi, i compiti e le scadenze da rispettare, tenendo conto delle esigenze di produzione, delle competenze delle persone, dei fabbisogni formativi.													
d) Esercita un ascolto attivo nei confronti dei propri collaboratori, ponendo attenzione alle istanze che vengono espresse: ne comprende i bisogni e identifica modalità con cui valorizzare le persone.													
e) Sostiene tra i Coordinatori e i Capisquadra un approccio alla gestione dei gruppi di lavoro e delle persone ispirato ad ascolto attivo e attenzione alle persone.													
f) Favorisce la coesione tra le persone del proprio gruppo di lavoro, promuovendo processi di integrazione tra i diversi ruoli, orientamento ai risultati e benessere relazionale.													

5. Collaborazione e lavoro di gruppo													
Auto-valutazione	1	2	3	4	5	6	Etero-valutazione	1	2	3	4	5	6
a) Coopera con gli altri Responsabili di Settore e di Area per il raggiungimento di obiettivi comuni e per la ricerca di soluzioni di fronte a problemi e criticità.													
b) Rende partecipi i colleghi del Comitato di Direzione, i propri collaboratori e le persone nei ruoli di Direzione, in merito all’andamento della propria Area o del proprio Settore.													
c) Alimenta uno scambio di idee, proposte, suggerimenti (con i colleghi, i collaboratori e la Direzione) al fine di promuovere innovazione per lo sviluppo del proprio ambito di intervento e quello degli altri Responsabili.													
d) Ricerca le possibili connessioni tra i propri servizi e progetti e quelli degli altri Settori e Aree, promuovendo una costante relazione inter-organizzativa.													
e) Nel lavoro di gruppo con gli altri Responsabili, alimenta uno stile organizzativo improntato a positiva collaborazione, fiducia reciproca, costruttiva gestione dei conflitti.													
f) Si attiva per chiedere il supporto di colleghi Responsabili per approfondire aspetti tecnici di loro competenza e per migliorare il proprio ambito di intervento; in un’ottica di reciprocità, si rende disponibile per fornire il proprio contributo nei confronti degli altri Responsabili.													

6. Organizzazione del lavoro													
Auto-valutazione	1	2	3	4	5	6	Etero-valutazione	1	2	3	4	5	6
a) Pianifica l'organizzazione del lavoro in modo funzionale per il raggiungimento degli obiettivi.													
b) Promuove un'organizzazione del lavoro dei propri collaboratori ispirata a principi di efficacia e di efficienza, supervisionandone l'andamento.													
c) Conosce e valuta le dinamiche contrattuali e retributive legate agli inserimenti lavorativi, che richiedono una specifica organizzazione del lavoro.													
d) È in grado di programmare la gestione temporale dei flussi di lavoro e delle attività, attribuendo scadenze temporali e verificando il rispetto delle stesse.													
e) Gestisce il tempo in modo consapevole tenendo conto delle priorità, prevedendo la modulazione flessibile dei propri impegni in base a eventuali emergenze.													
f) Controlla l'andamento delle ore lavorate e dei costi di produzione, in collaborazione con i Coordinatori, indicando azioni correttive in caso di scarto con gli obiettivi di risultato.													

7. Efficacia comunicativa interna ed esterna													
Auto-valutazione	1	2	3	4	5	6	Etero-valutazione	1	2	3	4	5	6
a) Esprime assertività nel rappresentare quello che viene richiesto ai propri interlocutori, siano essi collaboratori interni o stakeholder esterni.													
b) Comunica e rappresenta in modo trasparente gli aspetti critici da evidenziare.													
c) Nella comunicazione con i soggetti esterni, veicola messaggi e significati congruenti con le scelte della Cooperativa.													
d) Interpreta le istanze del contesto di riferimento di volta in volta incontrato, adeguando a esso il proprio registro comunicativo.													
e) Valuta l'urgenza delle comunicazioni da fornire gestendo la pressione emotiva: offre risposte tempestive in situazioni di necessità e prende il tempo per approfondire le questioni quando è possibile.													
f) Si rappresenta in modo chiaro i diversi ruoli presenti in Cooperativa e li coinvolge in modo pertinente nei processi di comunicazione, in base alla loro posizione organizzativa.													

8. Leadership													
Auto-valutazione	1	2	3	4	5	6	Etero-valutazione	1	2	3	4	5	6
a) Si pone in modo autorevole nei confronti delle persone con cui lavora, siano essi collaboratori interni o stakeholder esterni.													
b) È in grado di generare rapporti interpersonali fondati sulla fiducia reciproca, tali di promuovere spirito di collaborazione, alleanza sui problemi, sguardo congiunto verso gli obiettivi.													
c) Comunica in modo credibile la <i>mission</i> e la <i>vision</i> della Cooperativa, veicolando il sistema di valori che la caratterizza.													
d) Riconosce i propri punti di forza e di debolezza, nonché apertura all’autovalutazione, alimentando in questo modo la propria credibilità.													
e) È in grado di orientare le persone verso i risultati attesi.													
f) Si pone in modo trasparente alimentando la propria credibilità e trasmettendo senso di fiducia.													

9. Saper decidere													
Auto-valutazione	1	2	3	4	5	6	Etero-valutazione	1	2	3	4	5	6
a) Assume le decisioni richieste dal proprio ruolo, assumendone in modo consapevole i rischi potenziali e le relative responsabilità.													
b) Valuta in autonomia i possibili effetti delle proprie decisioni e ne tiene conto nella gestione dei processi organizzativi.													
c) È in grado di riconoscere decisioni errate, anche proprie, gestendole in modo costruttivo.													
d) Attiva processi di condivisione delle decisioni, nonché di comunicazione delle motivazioni e delle riflessioni che le hanno sostenute.													

10. Gestione delle situazioni critiche													
Auto-valutazione	1	2	3	4	5	6	Etero-valutazione	1	2	3	4	5	6
a) È in grado di promuovere una mediazione tra istanze differenti e talora contrapposte che si possono presentare.													
b) Coinvolge la struttura delegata al monitoraggio degli inserimenti lavorativi, anche nelle situazioni critiche che li riguarda.													
c) Gestisce i conflitti in modo costruttivo, siano essi prevalentemente legati a relazioni interpersonali – tenendo conto dell’interlocutore – piuttosto che a questioni inerenti i compiti di lavoro e la produzione.													
d) Di fronte a esiti negativi di un processo di lavoro, esprime conoscenza della situazione e capacità di analisi, indagando le ragioni e gli errori che hanno influito su quanto accaduto.													
e) Esprime creatività e pensiero divergente nell’affrontare le situazioni critiche, cercando rilanci per trovare soluzioni.													
f) Sa prevedere le situazioni critiche che possono presentarsi ed è in grado di mettere in campo decisioni e azioni che possono prevenirle.													

11. Salute e sicurezza sul lavoro													
Auto-valutazione	1	2	3	4	5	6	Etero-valutazione	1	2	3	4	5	6
a) Promuove una cultura di lavoro sicuro, quindi di sicurezza e salute delle lavoratrici e dei lavoratori.													
b) È in grado di trasmettere il valore della salute e della sicurezza quale bene universale a tutti i livelli della Cooperativa.													
c) Supervisiona la corretta attuazione delle misure di salute e di sicurezza nel proprio Settore o nella propria Area, intervenendo in caso di mancata osservanza delle relative norme).													
d) Mette in atto in prima persona azioni e comportamenti che tutelano la salute e la sicurezza dei lavoratori e delle lavoratrici.													

PUNTEGGIO COMPLESSIVO MEDIO [È determinato dalla somma dei singoli punteggi diviso 11]	
<i>Auto-valutazione</i>	<i>Etero-valutazione</i>

LE COMPETENZE: VALUTAZIONE QUALITATIVA E AZIONI MIGLIORATIVE

PUNTI DI FORZA O AREE DA RAFFORZARE delle competenze del Responsabile

PUNTI DI DEBOLEZZA O AREE DI MIGLIORAMENTO delle competenze del Responsabile

OBIETTIVI E AZIONI DI MIGLIORAMENTO delle competenze del Responsabile

ALLEGATO 4

TAVOLE ESEMPLIFICATIVA DELLA REFLEXIVE THEMATIC ANALYSIS SUL TEMA «NEGOZIAZIONE COLLETTIVA DEI SIGNIFICATI»: CODICI VALUTATORI

Legenda = prima colonna ("FREQ."): frequenza del codice di tutte le interviste e i focus group; seconda colonna ("SIGLA") sigla numerica del codice; seconda colonna ("NOME CODICE"): nome del codice; colonne successive: (ad esempio: "B-VL-INT-01"): etichettatura alfanumerica dell'intervista semi-strutturata o del focus group; prima riga: titolo di ciascuna colonna; righe successive *verbatim* di ciascun codice delle interviste semi-strutturate e dei focus group. Per ragioni di organizzazione grafica le interviste e i focus group non sono collocati in ordine progressivo secondo la loro etichettatura.

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	B-VL-INT-01		B-VL-INT-02
7	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>	Secondo me questo lavoro è stato molto utile, soprattutto per i responsabili, per chiarire loro stessi quali potevano essere le competenze richieste dalla cooperativa e dalla Direzione.	Ha aiutato la Direzione ma anche l'intera organizzazione a chiarirsi rispetto ai diversi ruoli che le persone ricoprono. Forse è servito anche per fare un po' il punto della situazione rispetto al che persone ho, quali competenze hanno, dove sono magari carenti, bisogna supportarle di più, anche in questo senso.	Secondo me quello che ha aiutato tanto è il fatto che loro hanno dovuto esplorare un po' le aspettative dell'organizzazione. Durante il lavoro, durante la quotidianità come Direzione cerco di trasmettere un po' le linee organizzative e anche le competenze che sono richieste a ruolo in maniera molto operativa. Nella relazione quotidiana io vado a chiedere a un responsabile ciò che mi aspetto da un responsabile e a un coordinatore ciò che mi aspetto da un coordinatore come Direzione.
23	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>			Questo è un processo che abbiamo costruito internamente, sì col supporto, ma tutti i contenuti sono stati sviluppati dai responsabili. Quindi diciamo è come avessimo definito una scatola, con [nome del consulente] e una scatola o un armadio con i vari cassetti, ma poi il contenuto dei cassetti l'hanno messo i responsabili
10	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>			Hanno riflettuto su se stessi, quindi il fatto di lavorare tra di loro, stabilire quelli che sono gli elementi di competenza, sintetizzarli e attribuire un valore che poi era un valore di autovalutazione, questo ha permesso a loro anche di fare una riflessione innanzitutto singolarmente e poi anche un po' condivisa tra di loro.
13	04	<i>Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli</i>	Ha aiutato la Direzione ma anche l'intera organizzazione a chiarirsi rispetto ai diversi ruoli che le persone ricoprono.		
17	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>			Gli strumenti in campo erano per entrambi, sia per l'autovalutazione ma anche per l'etero, erano gli stessi strumenti di confronto e questo ovviamente agevola la comprensione secondo me.

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-VL-INT-01		
7	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>			
23	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>	La scheda secondo me è un ottimo strumento, credo che il lavoro che è stato fatto a livello costruttivo e a raccordo con le cooperative l'abbia migliorata rispetto a prima, nel senso che sono stati approfonditi nel dettaglio alcuni termini in reti più specifici.	[Sull'utilità della scheda] sì, direi proprio di sì, anzi nel senso, credo che alle volte sia più complicato, doveva andare, sia più rischioso il tema della valutazione quantitativa, o perché magari è difficilmente interpretato, o perché spongono una dimensione magari di vergogna, di rischio che bisogna andare un po' a smussare, quella qualitativa effettivamente va meno in questa direzione, d'altro canto credo che sia inevitabile anche la parte, o meglio io apprezzo che esista anche la parte quantitativa, nel senso che poi comunque qualsiasi ragionamento comparativo, laddove necessario, passa attraverso dei valori un po' oggettivi.	Se c'è uno sguardo, quello adesso è sotto quello del coordinatore, però la centralità del lavoro di territorio è oggetto centrale di lavoro, è ben articolata, è un peso tra l'altro molto alto, presumo che magari si possa far più fatica in altre aree però penso che anche per altre aree possa in realtà stimolare un ragionamento magari su dimensioni che vengono considerate un po' meno, però no, mi sembra che in realtà sia completo rispetto allo stesso.
10	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>	Però per il resto a me sembra che le macro competenze appunto siano molto evidenti almeno per le figure professionali con cui ho avvolto il colloquio e che appunto ci sia stato anche un significativo miglioramento rispetto al passato. Mi piace l'idea che siano state declinate anche in modo un po' specifico rispetto alle figure professionali e mi piace molto questo ragionamento che è stato fatto rispetto fondamentalmente a voler tenere più o meno le stesse famiglie ma ponderandone il peso in maniera diversa in relazione al ruolo.		
13	04	<i>Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli</i>			
17	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>	Poi con ognuna delle persone ci si è soffermati più su un aspetto o più su un altro anche in relazione alle diverse caratteristiche delle persone; ecco magari una precisazione che con qualcuno ho fatto un po' rispetto all'attribuzione dei punteggi nel senso che a seconda delle caratteristiche delle persone, c'è chi si è posizionato molto in alto chi è stato sempre in una dimensione un po' mediana e su questo con le persone ne abbiamo discusso nei termini che ci hanno dato un po' delle risposte diverse rispetto a questo per cui per esempio nella valutazione io ho dato dei punteggi cioè il massimo rispetto ad alcuni campi ma perché per me lo strumento serviva anche ad esprimere e restituire degli aspetti anche di eccellenza rispetto al modo di gestire il ruolo in quella figura e degli aspetti in cui invece c'è ancora un po' da lavorare nel riconoscimento. Dentro le diverse caratteristiche delle coordinatrici con cui lavoro ci sono effettivamente degli aspetti su cui una persona esprime particolari capacità e su altri in cui invece magari meno, in altre per cui secondo me era utile anche per restituire questo aspetto qua.		

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-VL-FC-01					
7	02	Chiarimento aspettative sulle competenze						
23	03	Artefatto condiviso e situato per negoziare significati	Non l'hanno sentito come vengo giudicato, ma anche come un momento di confronto.	Come diceva [la collega], di prenderne alcune e di fare una parte un pochino più strutturata, quindi più quantitativa e una parte qualitativa permette, secondo me, anche per il dialogo con l'operatore, come dire, di scegliere se, come dire, un operatore riesce magari a inserirsi all'interno di alcune categorie piuttosto che se una persona, comunque, all'interno del colloquio diventa più dialogico come scambio, di inserirlo più in una parte dialogata e più qualitativa.	Anch'io ho trovato che la definizione delle varie aree, come sono state costruite, ha permesso di arrivare con idee già un po' chiare rispetto a che cosa si doveva discutere, anche per gli operatori, quindi arrivavano già con un'idea un po' chiara di cosa avremmo parlato.	Una serie di cose non avevo mai avuto l'occasione di approfondire di conoscere, di scambiare con tutta una serie di vissuti quindi secondo me è stata la parte preziosa.	Per me è quasi uno strumento che sento un po' mio.	Il fatto che abbia queste due facce, ho trovato anche uno strumento versatile.
10	06	Interpretazioni condivise sulle competenze						
13	04	Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli	Sono emerse anche delle specificazioni delle istanze rispetto a dei ruoli che magari stavano un po' stretti.	Il tema che tutte quante hanno portato è la discrepanza per quanto riguarda specificatamente la mia equipe tra la formazione e il ruolo che loro ricoprono; c'è questo gap che più la professionalità avanza più chiaramente la sentono come una abitudine, quindi l'idea anche di potersi spendere nel contesto dell'operatività anche in altre formule, in altri ruoli quindi è diventato un po' un momento per metterlo a tema per scadere più nelle schede.	Ripensarsi soprattutto nel lavoro di equipe, quindi nel rapporto anche con gli altri perché poi l'autovalutazione secondo me ti porta anche molto a paragonarti all'altro e quindi anche a pensare al tuo lavoro nei confronti degli altri, degli altri colleghi.	Ma speriamo secondo me è un'occasione anche in questo senso di dirsi dove è arrivato, cosa ha capitalizzato e anche le aree magari di fragilità su cui si può intervenire o che possono essere stressanti per quel singolo per la singola collega.		
17	08	Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione						

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	S-VL-INT-03	
	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>		
7	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>	È stata occasione anche questa per dirsi come interpreti il tuo ruolo di coordinatrice dentro il lavoro che si sta facendo, al di là dell'appartenenza ma dentro proprio anche le competenze, riconoscendo qualche limite, qualche risorsa per cui sono più forte qui, sono meno forte qui. È stata anche un'occasione per provare a dirsi qualcosa di più nel merito.	
23	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>	È stata occasione anche questa per dirsi come interpreti il tuo ruolo di coordinatrice dentro il lavoro che si sta facendo, al di là dell'appartenenza ma dentro proprio anche le competenze, riconoscendo qualche limite, qualche risorsa per cui sono più forte qui, sono meno forte qui. È stata anche un'occasione per provare a dirsi qualcosa di più nel merito.	Mi viene in mente la parte di una delle coordinatrici e delle fatiche, in particolare con la committenza e un po' della tendenza, diciamo della predisposizione, a caricarsi tutta la responsabilità delle cose che non vanno quando la committenza chiede e la fatica a valutare invece con maggiore oggettività quello che è dell'altro e quello che è tuo. Per cui per esempio abbiamo avuto modo di parlare ampiamente con questa coordinatrice di questo tema che lei ha riconosciuto come una delle sue caratteristiche, per cui del sentirsi sempre come dire sempre meno, molto spesso per sentirsi responsabile delle cose che non funzionano e quindi della sua fatica. Quindi qui chiaramente abbiamo trovato un po' delle strategie e una di queste è quella del tenere un raccordo più stretto con me rispetto a quando senti che questa roba qua le sta venendo fuori in maniera importante. È importante che ci sia qualcun altro a cui puoi dire delle cose perché poi mentre le dice si possono chiarire anche. Anche questo è un aspetto al quale credo molto, la possibilità di dire delle cose di sé è già un'operazione di chiarificazione.
10	04	<i>Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli</i>	Secondo me è molto interessante il confronto tra l'autovalutazione e la valutazione della. Secondo me questo è un elemento molto utile che aiuta, diciamo così, a mettere anche in gioco sul tavolo degli elementi di confronto tra ruoli differenti, per cui ho trovato questa cosa molto interessante.	Mi viene in mente la parte di una delle coordinatrici e delle fatiche, in particolare con la committenza e un po' della tendenza, diciamo della predisposizione, a caricarsi tutta la responsabilità delle cose che non vanno quando la committenza chiede e la fatica a valutare invece con maggiore oggettività quello che è dell'altro e quello che è tuo. Per cui per esempio abbiamo avuto modo di parlare ampiamente con questa coordinatrice di questo tema che lei ha riconosciuto come una delle sue caratteristiche, per cui del sentirsi sempre come dire sempre meno, molto spesso per sentirsi responsabile delle cose che non funzionano e quindi della sua fatica.
13	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>	Mi pare che anche il tema della dimensione quantitativa sia stato un elemento importante di forza, un punto di forza, perché aiuta anche con le diverse pesature a esprimere una valutazione non solo narrativa, non solo legata a delle percezioni, ma anche dentro lo sforzo di mettere in numeri alcune competenze. Aiuta poi complessivamente a avere un quadro più preciso, anche più coerente e quindi anche questa parte l'ho trovata molto interessante.	Credo che metta in gioco un tema che è quello della disponibilità a sentirsi dire anche le cose che non vanno dal punto di vista di chi è valutato e mette in gioco la disponibilità di chi valuta a dire le cose che non vanno. Questo sta dentro il tema del ruolo, per cui anche delle competenze. Credo che un po' gli operatori sociali su questa parte qui fanno un po' fatica per come conosco il nostro mondo, anche le nostre cooperative, per cui come dire, dire delle cose che si può pensare diano fastidio all'altro, mettono in gioco delle fragilità e delle debolezze è un tema per chi valuta e allo stesso tempo per chi è valutato come dire la preoccupazione c'è.

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	S-VL-INT-04				
7	02	Chiarimento aspettative sulle competenze	Però quando si fa selezione di un coordinatore educativo, questa è una competenza che non viene mai indagata, ma è fondamentale perché è quella a cui noi educatori ci teniamo di meno, sappiamo che la nostra categoria è un po' più restia alle parti burocratiche e amministrative, che però hanno un valore e se non le sai gestire poi ti creano problemi rispetto proprio anche al tuo lavoro educativo.				
23	03	Artefatto condiviso e situato per negoziare significati					
10	06	Interpretazioni condive sulle competenze	Tutti i gruppi, tutti i poli, tutti i coordinatori hanno messo in vista, meno quelli dei quattro poli, hanno messo in vista dei momenti di valutazione alla fine dell'anno, non così però di ok quest'anno abbiamo singolarmente e anche di gruppo quindi le equipe che prima erano molto tecniche, organizzative di programmazione, di scambio sulla casistica come è giusto che sia, però alla fine dell'anno quindi credo che lo stiamo facendo, adesso hanno messo in conto un momento di stop che è "ok come stiamo, cosa abbiamo fatto di nuovo quest'anno che prima non avevamo fatto come è cambiata la postura del nostro ruolo, come siamo stati in grado di affrontare alcune situazioni, come siamo migliorati rispetto a questo elemento piuttosto che a quest'altro?". Questo anche perché questa valutazione dei singoli è stata trattata anche a livello di equipe, cioè una volta conclusa la valutazione dei singoli quindi ogni coordinatore con il suo gruppo di lavoro non è che ha stilato i risultati degli altri ma ha messo a tema alcune cose, quelle che ricorrevano in maniera più, cioè ricorrevano di più all'interno della sua equipe.				
13	04	Rappresentazioni condive sui diversi ruoli					
17	08	Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione	Interessante il tema dell'autovalutazione e della valutazione, perché ci sono state anche delle grandi sorprese, devo dire, nel senso che io mi sono accorta che su alcuni operatori, alcuni assistenti sociali, ai quali io davo un punteggio alto si erano valutate in maniera molto, molto ridotta e altri a cui invece io davo un punteggio basso invece avevano fatto un'autovalutazione altissima.	Perché è una necessità dei coordinatori di valutare il proprio personale, è una necessità degli operatori di sentirsi valutati da un proprio coordinatore, perché anche loro hanno bisogno di capire se sono allineati o non sono allineati.	Parto anche dal presupposto che il nostro lavoro, talmente complesso, che ogni giorno ci porta a una sfida diversa, nessuno può essere sempre al top, o puoi essere al top su una voce, ma sulle altre no. E che è un lavoro che ti richiede continuamente un aggiornamento, uno studio, un approfondimento e non siamo mai all'altezza.	Quindi la descrizione di questi punteggi ha fatto fare, poi io ti dico, non è che va la cosa, ho detto 5, 4, 3, non è quello che mi interessa, nessuno vince nulla, mi interessa di più il processo che ci stiamo un pochino andando a costruire. Quindi per me al di là delle voci eccetera, a me è piaciuto il fatto che ho potuto dare delle restituzioni a qualcuno e che ho avuto l'occasione per dire ok tutto bene, bravissima, competentissima, questo però non gira e se non gira un po' per responsabilità è tua.	Quindi tu ti autovaluti così per il ruolo che stai gestendo, le funzioni che stai giocando all'interno del servizio, per quello che vedi tu, io ti valuto così perché oltre a quella roba lì ci vedo anche nell'altro su quale io credo che tu debba fare, o ci devi lavorare di più, o ci devi credere di più, non so. Quindi io in più delle volte non ho modificato la mia valutazione, in alcuni casi non avevo messo una valutazione e l'ho messa a seguito di quell'incontro lì, perché per esempio su alcune cose io non avevo gli elementi per poter dare una valutazione, perché io su quella roba quel coordinatore non lo avevo, e quindi il voto l'ho messo, il punteggio l'ho messo successivamente.

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	S-VL-FC-01 (continua)		
7	02	Chiarimento aspettative sulle competenze	Sicuramente poi secondo me fortifica nel bene o nel male, perché poi appunto nei colloqui si è molto aperti, si dicono anche le cose che non è tanto facile dire ma che per il bene degli operatori devono essere detti, secondo me aiutano anche a rendere più fluide le relazioni con il coordinatore, con il project leader perché siccome si è andati anche un po' in profondità come dire, ci si conosce anche un po' di più, c'è meno la riservatezza, passatemi il termine, l'intimità di un colloquio consente ad entrambi di raccontare le questioni proprie, però di svelarsi un po' anche come si è oltre a come tu mi vedi quando devo gestire un richiamo, quando ti devo dire: "adesso questa cosa la fai"; il servizio lo devi aprire e punto e basta quindi questo sicuramente ha una ricaduta positiva più sul generale, secondo me è una questione però adesso voglio lasciare spazio a Simona, proprio perché parliamo di colloqui consortili, di operatori che sono comunque operatori di organizzazioni altre.		
23	03	Artefatto condiviso e situato per negoziare significati	Allora, la scheda io la conoscevo già chiaramente perché lavorando in cooperativa (...) noi utilizziamo questo strumento già da diverso tempo, quindi l'utilizzo lo conoscevo bene. Concordo con quanto ha già anticipato la collega, nel senso che nel complesso la scheda la trovo completa, molto dettagliata.	Il dettaglio che così come è scritto, secondo me è così forte di ciascun descrittore che come ho detto prima in alcuni casi può rappresentare un limite perché veramente sono descrittori molto "ciccioni" però è anche vero che aiutano molto. Mi sento un po' anche di dire, di passare la cultura del lavoro sociale alla quale come consorzio e organizzazioni ci riferiamo.	La valutazione con la scheda è stata sicuramente anche un momento utile a me per approfondire la conoscenza rispetto ai miei operatori dal punto di vista professionale, dal punto di vista degli interessi, degli aspetti su cui devono crescere delle potenzialità importanti che hanno, ma anche rispetto a come io magari devo correggere alcune modalità con alcuni miei operatori, soprattutto quando sono giovani è importante questo.
10	06	Interpretazioni condivise sulle competenze	Il dettaglio che così come è scritto, secondo me è così forte di ciascun descrittore che come ho detto prima in alcuni casi può rappresentare un limite perché veramente sono descrittori molto "ciccioni" però è anche vero che aiutano molto. Mi sento un po' anche di dire, di passare la cultura del lavoro sociale alla quale come consorzio e organizzazioni ci riferiamo.		
13	04	Rappresentazioni condizionate sui diversi ruoli	Allora, complessivamente secondo me entrano bene, molto bene nel cuore delle questioni, delle caratteristiche dei ruoli e delle competenze necessarie rispetto ai ruoli che io ho valutato ecco, non ho detto all'inizio come ha fatto [Nome della collega] per quanto riguarda gli operatori delle ludoteche, io li ho valutati con il mio doppio ruolo, ahimè, che ho su quella commessa di project leader e coordinatrice.		
17	08	Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione	Poi per le valutazioni che ho fatto io, mi sono trovata più nella situazione di aumentare il punteggio, ho trovato tutti operatori molto modesti, che si sottostimano rispetto alle loro competenze.	Quello che ho osservato soprattutto nei giovani operatori o comunque negli operatori che appartengono a quelle organizzazioni dove non è presente un sistema di valutazione, è che si fermano moltissimo sul voto, quello che ho colto è che la compilazione avviene dandomi il voto magari non la riflessione precisa rispetto al contenuto dell'item a cui ho attribuito un voto, in alcuni casi, questo soprattutto con gli operatori giovani, è stata oggetto di ragionamento dentro il momento valutativo, quando mi trovavo in un punteggio e dicevo: "come mai ti sei data questo punteggio?" e [la risposta era]: "Aspetta un attimo che devo rileggere". Questo atteggiamento mi sembra molto culturale per come si è abituati alla valutazione numerica, secondo me deriva un po' anche da questo, l'ansia del mettermi in voto senza approfondire bene perché poi quando si faceva l'approfondimento emergeva o a domanda, allora aspetta forse non ho capito così bene quello che si intendeva qua.	

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	S-VL-FC-01 (continua)	
7	02	Chiarimento aspettative sulle competenze		
23	03	Artefatto condiviso e situato per negoziare significati	Vi dico, allora mi è sembrata direi esaustiva dal punto di vista di quali punti toccare, di quali aspetti della professione guardare	Sulla scheda, ecco l'altra cosa molto importante, la parte qualitativa, le domande finali, che adesso non ricordo bene, ma erano di doppio registro, credo il valutatore e l'autovalutato, cosa si diceva la persona stessa, la dimensione degli impegni, gli obiettivi, il patto, per cui i margini di miglioramento, anche questo è molto importante.
10	06	Interpretazioni condivise sulle competenze	Ok vuol dire cinquanta item, cinquanta li chiamo specchi, piccoli specchi mi guardo dentro quella cosa lì, è una bella traccia, è metodo, cioè è ordine e se uso bene una traccia, un indice, un ordine anche l'altro aiutiamo ad ordinarci e ad ordinare nella complessità dei nostri sistemi, dei nostri servizi ma anche dal tipo di lavoro socioeducativo.	
13	04	Rappresentazioni condive sui diversi ruoli	Il metodo mi aiuta a dare senso, il metodo è un senso, il metodo mi aiuta a stare sull'efficacia e sull'efficienza, in questo senso devo uscire dalla valutazione con due robe più chiare in testa, di me, del sistema, di chi ho davanti che sia il coordinatore, che sia l'operatore, in questo senso un processo riflessivo, autoriflessivo spero di non essere fumosa perché per me è molto concreto.	
17	08	Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione	Poi patteggi e l'occasione valutativa vera e propria, perché l'occasione valutativa è stata davvero straordinaria, perché io tra l'altro ho un po' sondato, i nuovi operatori è qualcosa che non avevano mai fatto, neanche all'interno delle loro organizzazioni, le organizzazioni più mature mi ricordo, cioè quasi tutte le nostre che hanno 30 anni di vita capiamoci, le ultime valutazioni con la V maiuscola, sto parlando di processi codificati di valutazione, risalgono al 2015, 2016, 2017, per cui è davvero da tanto che le cooperative non formalizzavano un processo di valutazione, o se lo volevano fare poi è arrivato il Covid e ha fermato tutto.	Erano più rassicurati dei numeri, e anche più portati ai numeri "sparati", ma questo lo trovo coerente cioè conosco e abito ancora poco il ruolo non sono così capaci di guardarmi e di conoscermi, per cui di darmi feedback perché la parte qualitativa è questa, e osare dire cose di sé e dei feedback anche un po' reciproci, ecco perché poi la reciprocità nel processo di valutazione è altrettanto importante, perché si sta dentro anche una relazione tra referente e operatore c'è una dimensione verticale anche di ruolo, ma anche di corresponsabilità cioè quanto anche io posso avverti aiutato, sollecitato, stimolato a restituirti delle cose, o a stimolarti a prenderle in considerazione a lavorarci, chiudo la parentesi. Per cui e a volte il numero "sparato", i famosi 5 io ho avuto due figure che so alcune cose, è un po' la semplificazione di alcuni aspetti di ruolo il 5, perché penso che bisogna essere forti in quella roba lì, sto facendo la voce dell'operatore, ad esempio, il 5 sulla relazione con il ragazzo, è perché ci vado d'accordo e ho una buona relazione, ok, ma no, non sono in questi termini qui, per cui il 5 a volte è una semplificazione del mi "sento in grado di fare questa cosa ma riesco a farla parlare ancora poco in termini di ruolo" per cui ho correlato queste cose un altro elemento, invece appunto per i meno giovani, era più interessante la parte qualitativa perché nella parte qualitativa poi tu dai voce agli item, ma in un altro modo.

ALLEGATO 5

TAVOLE ESEMPLIFICATIVA DELLA REFLEXIVE THEMATIC ANALYSIS SUL TEMA

«NEGOZIAZIONE COLLETTIVA DEI SIGNIFICATI»: CODICI VALUTATI

Legenda = prima colonna ("FREQ."): frequenza del codice di tutte le interviste e i focus group; seconda colonna ("SIGLA") sigla numerica del codice; seconda colonna ("NOME CODICE"): nome del codice; colonne successive: (ad esempio: "A-INT-OP-18"): etichettatura alfanumerica dell'intervista semi-strutturata o del focus group; prima riga: titolo di ciascuna colonna; righe successive *verbatim* di ciascun codice delle interviste semi-strutturate e dei focus group. Per ragioni di organizzazione grafica le interviste e i focus group non sono collocati in ordine progressivo secondo la loro etichettatura.

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-INT-OP-18		S-INT-OP-09	
22	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>			La possibilità di dirsele magari in modo anche un po' più privato rispetto all'équipe.	
69	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>	Bene che ci fosse questa integrazione tra [parte qualitativa-quantitativa].		Invece avere quell'oretta, una volta all'anno, quell'oretta e mezza in cui uno può ragionare su come lavora e come vede anche gli operatori è interessante perché dà valore al lavoro.	Secondo me la propria personalità come lavori per cui è sempre un terreno molto delicato, soprattutto quando devi dare dei rimandi che non sono positivissimi o degli aspetti su cui si deve lavorare ti senti sempre un po' o attaccato quando comunque sei valutato o in attacco quando devi valutare, non è così facile essere non giudicanti.
34	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>	L'avevo interpretata più come senso di appartenenza al servizio... Angelo mi ha aiutato a riflettere più in senso di cooperativa e questo spostava un po' i voti.	[I descrittori] mi sembrano una buona fotografia del servizio in cui lavoro... c'era tutto quello che doveva essere toccato.		
17	04	<i>Rappresentazioni condizionate sui diversi ruoli</i>				
42	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>	La mia autovalutazione era in linea con l'etero... bello vedere... coerenza.	Lo sguardo dell'altro non è poi così severo... anche un po' il riconoscimento.		

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	B-FC-OP-01	B-INT-OP-01	B-INT-OP-02
22	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>			Anche il confronto tra di noi, nella fase di etero, quello è stato utile per avere più chiarezza. Quando ci si confronta, dando la propria opinione, se non condivisa, a volte abbiamo una prospettiva un po' limitata e quindi il fatto di condividerla con qualcun'altra, di ricevere dei riscontri, è stato utile per allargare un po' la visione.
69	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>		Invece è stata una scheda molto più profonda, con già molto di più la capacità delle persone di saper agire e di saper muovere con un proprio pensiero, quindi è stato bello perché è stato uno stimolo, sicuramente è stato uno stimolo.	La Scheda di Valutazione delle Competenze è cucita addosso alla nostra organizzazione, quindi questo per me è stato molto di aiuto per andare ad individuare punti di forza e punti di miglioramento.
34	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>	Il lavoro di gruppo è efficace per prenderci lo spazio per poterci confrontare tra di noi e declinare le competenze secondo gli indicatori che abbiamo descritto, anche proprio per chiarirci quello che intendo io per una cosa e per l'altra per la stessa cosa e quindi per avere uno strumento comune di come utili a nostro modo su queste competenze.		Anche il confronto tra di noi, nella fase di eterovalutazione, quello è stato utile per avere più chiarezza. Quando ci si confronta, dando la propria opinione, se non condivisa, a volte abbiamo una prospettiva un po' limitata e quindi il fatto di condividerla con qualcun'altra, di ricevere dei riscontri, è stato utile per allargare un po' la visione.
17	04	<i>Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli</i>			Secondo me quello che ha aiutato è stata la condivisione di gruppo, quindi il lavoro di gruppo fatto insieme e la discussione delle varie competenze che abbiamo fatto.
42	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>			

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	B-INT-OP-03	B-INT-OP-04	B-INT-OP-05	B-INT-OP-05
22	02	Chiarimento aspettative sulle competenze	Sicuramente è servito tanto esserci confrontati tra di noi e aver analizzato tutti i mandati, averli presi in mano e ci siamo posti le domande quali sono le caratteristiche che ogni responsabile deve avere.	Punto di forza per me è stato quello di avere del tempo per parlarsi delle competenze, avere un po' più chiaro il mandato, ecco, se posso dirlo.	Forse ha fatto percepire alla Direzione quello che effettivamente è anche la nostra percezione di quelle che sono le competenze chiave rispetto a questi ruoli qua, perciò permettendo a questa di fare anche poi un'analisi attenta di quelle che sono i punti di forza e di debolezza di ognuno di noi all'interno di quel ruolo.	In tutti gli ambiti, che sia i lavori socialmente utili, la pulizia, ma anche in ambiti che potrebbero essere anche trasversali, però sappiamo che ci sono dei ruoli più chiari e anche delle zone più chiare all'interno dell'organizzazione.
69	03	Artefatto condiviso e situato per negoziare significati		Avere qualcosa di scritto su cui sviluppare un pensiero, una riflessione. Quindi avere una traccia che guida il pensiero.	Prodotto molto vicino a quello che noi avevamo in mente.	Calzava a pennello sulla nostra organizzazione.
34	06	Interpretazioni condivise sulle competenze				In tutti gli ambiti, che sia i lavori socialmente utili, la pulizia, ma anche in ambiti che potrebbero essere anche trasversali, però sappiamo che ci sono dei ruoli più chiari e anche delle zone più chiare all'interno dell'organizzazione.
17	04	Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli				Sicuramente a riconoscere degli ambiti di lavoro, chi fa cosa e chi è responsabile di cosa, questo è sicuramente emerso.
42	08	Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione			Il discorso di eterovalutazione secondo me ha avuto un po' il punto critico del fatto che forse, non so, ha avuto l'impressione che l'etero fatta tramite la Direzione sia stata fatta in maniera estemporanea, non così analitica. L'autovalutazione secondo me ha avuto un taglio un po' più analitico.	

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-INT-OP-01			
22	02	Chiarimento aspettative sulle competenze	Un'altra cosa secondo me importante nel mio caso è quantomeno modulare un pochettino, nel senso che io sono sempre abbastanza critica con me stessa e quindi il confronto con la coordinatrice aiuta un pochettino a mettere più a fuoco le cose per cui non è che non ci sono fatiche o aree un po' critiche, però quando viste da un occhio esterno sono magari un po' più oggettive rispetto a quello che posso fare io da sola.			
69	03	Artefatto condiviso e situato per negoziare significati	Per quello che mi ricordo mi sembrava abbastanza coerenti con il tipo di lavoro e di dimensioni che ho lì.	Il processo dall'inizio, quindi dall'autovalutazione, in cui io mi trovo con uno strumento che mi aiuta a fissarmi su alcune cose e lì sono. Dopodiché, andando avanti, quindi appunto magari dalle domande chiuse si passa a domande aperte, e già lì c'è una prima apertura nel dire no, aspetta, fammi capire altro. Dopodiché nel confronto si apre maggiormente questa possibilità, che resta ulteriormente aperta dopo, perché chiaramente fatto il colloquio non è che si esaurisce lì, c'è la possibilità di andare oltre.		
34	06	Interpretazioni condivise sulle competenze	Eventualmente far capire, fare inquadrare un pochino meglio quali sono eventualmente i punti di forza e i punti di debolezza su cui lavorare, quindi quali eventuali competenze, passatemi in termini, possono essere spendibili in una determinata area che magari non si era pensata, quanto invece su altre c'è bisogno di un rinforzo.	E' un po' come se nel confronto finale, nel confronto rispetto a questo momento di valutazione, si astraesse un po', cioè dal concreto per cui è successa questa cosa qua, io ho fatto così, si va bene ma potevi far che cosa altrimenti? È giusto che hai fatto così, quindi bene se poi hai messo i titoli alle competenze, alle fatiche e la quotidianità sono gli esempi ecco.	Sicuramente il vedere scritto e quindi visualizzare, mettere l'occhio proprio su determinate cose aiuta un pochettino a rifletterci, a fare delle domande che magari altrimenti uno non si farebbe.	
17	04	Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli	[È importante] non tanto riguardo al ruolo, ma riguardo a come siamo in quel ruolo, quindi che ne so, dirci nel momento di fatica io agisco così.	Se io ti dico questa cosa, tu sai questa cosa di me, quindi me lo rimandi, mi dici guarda che stai andando in quel momento lì, ci si aiuta in questo senso ecco.	Il processo dall'inizio, quindi dall'autovalutazione, in cui io mi trovo con uno strumento che mi aiuta a fissarmi su alcune cose e lì sono. Dopodiché, andando avanti, quindi appunto magari dalle domande chiuse si passa a domande aperte, e già lì c'è una prima apertura nel dire no, aspetta, fammi capire altro. Dopodiché nel confronto si apre maggiormente questa possibilità, che resta ulteriormente aperta dopo, perché chiaramente fatto il colloquio non è che si esaurisce lì, c'è la possibilità di andare oltre.	
42	08	Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione	Un'altra cosa secondo me importante nel mio caso è quantomeno modulare un pochettino, nel senso che io sono sempre abbastanza critica con me stessa e quindi il confronto con la coordinatrice aiuta un pochettino a mettere più a fuoco le cose per cui non è che non ci sono fatiche o aree un po' critiche, però quando viste da un occhio esterno sono magari un po' più oggettive rispetto a quello che posso fare io da sola.		Forse quelle più faticose, nel senso che appunto un pochettino per quello che dicevo prima, quindi per me autovalutarmi non è sempre così facile, ci lavoro, ci provo e lo faccio. Però ecco, è molto alto e può essere tutto e quindi avendo comunque uno strumento scritto, in cui non è che uno può mettersi lì e raccontare di tutto di più, magari diventava un po' più difficile la sintesi.	

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-INT-OP-02		A-INT-OP-14	
22	02	Chiarimento aspettative sulle competenze	Il momento dopo col coordinatore mi è stato utile.	Mi sembra un buono strumento.		
69	03	Artefatto condiviso e situato per negoziare significati	Il punto di forza sicuramente che è oggettivo. C'è poco da girarci attorno e hai un'evidente base su cui confrontarti. Non c'è modo di girare attorno, anche con la coordinatrice non c'era modo di girare. Il tema era quello, la valutazione era quello e quindi, anche per come sono fatto io, preferisco sempre avere un dato oggettivo su cui confrontarsi. Questo è sicuramente un punto di forza.			
34	06	Interpretazioni condivise sulle competenze	Il momento dopo col coordinatore mi è stato utile.		Secondo me sono giuste, né troppo e né troppo poche, quindi più che sufficiente, assolutamente.	
17	04	Rappresentazioni condive sui diversi ruoli	Rispetto al confronto con lei è che appunto siamo andati a fondo rispetto, in questo caso, al mio ruolo, anche al suo ruolo. Ci sono cose che magari durante l'equipe, durante i confronti che abbiamo, anche durante l'anno non affrontiamo. C'è stato ad un certo punto un argomento che non abbiamo mai trattato e facendo la scheda di valutazione ci siamo detti: "Ah cavolo però durante l'anno non ci siamo visti così tante volte come avremmo voluto" e questa cosa ce l'ha stimolata la scheda di valutazione, perché durante l'anno ci sentiamo, ci vediamo, ci mandiamo email, ci mandiamo messaggi e così nel momento in cui ci siamo fermati e abbiamo compilato la scheda di valutazione, quella cosa lì ce la siamo detta e era un super punto di forza.			
42	08	Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione			Mi ero dato dei voti un po' più bassi rispetto a quelli che erano quelli del referente che mi dicevano che dall'esterno quello che si vede è altro, quindi sicuramente è utile avere un occhio esterno...	È ancora più importante lo sguardo esterno che ti dà una visione un po' diversa.

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-INT-OP-17		A-INT-OP-12		
22	02	Chiarimento aspettative sulle competenze					
69	03	Artefatto condiviso e situato per negoziare significati	Gli item sono molto specifici, spiegati molto bene, molto estesi.		No, secondo me sono state spiegate anche in modo chiaro, toccano comunque tantissimi punti, non me ne verrebbero in mente altri quindi secondo me è molto completa anche da questo punto di vista		
34	06	Interpretazioni condivise sulle competenze	Le competenze sono adeguate... molto centrate sul lavoro dell'educatore.	La scheda permette di valutare aspetti del lavoro che spesso restano impliciti.			
17	04	Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli					
42	08	Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione	Vedere che alcune votazioni coincidevano mi ha fatto capire che avevo valutato correttamente... in altri casi mi stavo sottovalutando.	Mi è servito molto la valutazione di [Nome della responsabile] come specchio e confrontare le discrepanze.»	Quindi è stato anche per me un momento per rileggere, ma poi soprattutto il confronto con Nome della responsabile mi ha aiutato tantissimo perché mi sono sentita riconoscere una serie di cose che non mi aspettavo nemmeno e dopo così poco tempo, che avevo comunque imparato tante cose e mi era anche impegnata, e quindi è stato un buonissimo strumento, non me lo aspettavo, ti dico la verità.	Allora, per come sono io, la parte di scrittura permette secondo me di approfondire un po' di più, piuttosto che dire delle cose che magari ne trovi due che andrebbero bene o a scavalco, quindi in realtà sicuramente il punto di forza della parte qualitativa è questo, il poter esprimere quello che hai osservato, quello che emerge	Prima di leggerla ho guardato la parte di autovalutazione e di valutazione allora non ci sono mai stati che io mi ero messa 1 e [Nome della responsabile] 5 vincerebbe sono sempre stati abbastanza coerenti è l'unico per cui all'epoca mi ricordo che dicevo ma davvero? era la competenza progettuale, l'ideazione e l'innovazione e io mi ero messa quattro perché non mi sentivo ancora in grado (...) Nome della responsabile] su questo mi aveva dato 5 e quindi ho detto capita, significa che in realtà lei ha visto delle cose che io non sono auto osservata

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-INT-OP-03			
22	02	Chiarimento aspettative sulle competenze				
69	03	Artefatto condiviso e situato per negoziare significati	Ritengo che sia uno strumento più che valido, soprattutto in servizi che offriamo. Poi parlo ovviamente nello specifico della comunità [Nome della comunità], proprio neanche un servizio, un ambito che ti metta alla prova e devi anche essere consapevole tu stesso facendo proprio un'autovalutazione, se sei, brutta parola, idoneo oppure no, comunque se sei pronto oppure no a un ambito del genere, a una struttura del genere.	La ritengo completa che va a indagare diverse aree, quindi proprio dal rapporto con l'utenza, al lavoro di rete, ma anche aspetti tuoi personali, tipo la flessibilità, l'adattamento, l'eventuale cambiamento, perché comunque non si ha mai uno standard, soprattutto nell'ambito della comunità.	Ma secondo me i punti esplorano bene o male tutto ciò che compete un po' le competenze all'interno, quindi soprattutto la parte sul lavoro d'equipe che viene descritta in base ai punti per decidere il punteggio di autovalutazione e di valutazione. Sì, anche competenze, gli strumenti, le competenze tecniche, secondo me riassumono bene tutto quello che concerne le competenze in un settore come questo.	Sto pensando magari alla chiarezza della scheda in sé, ma è tutta abbastanza chiara e ricopre a mio avviso tutti gli aspetti che si potrebbero prendere in esame. Non vedo nemmeno un possibile timore o reticenza nel doverla compilare anche di fronte al responsabile perché ti dà anche la valutazione contemporanea, quindi direi di no.
34	06	Interpretazioni condivise sulle competenze	Che nel mio caso è sempre stato positivo perché sono uno che sta un po' più sul basso, tra il 5 e il 4 preferisci il 3 nel senso che poi almeno puoi vedere qualcosa di più positivo dopo.			
17	04	Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli				
42	08	Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione	Allora sì, anche perché limitandosi proprio a una valutazione quantitativa non si ha proprio il quadro completo, che si ha appunto con una domanda aperta, però una risposta un po' più approfondita che non sia un numero.			

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-INT-OP-05			
22	02	Chiarimento aspettative sulle competenze				
69	03	Artefatto condiviso e situato per negoziare significati	Allora, ricordo, essendo comunque una scheda generica che spazia un po' su tutti i servizi, sicuramente calibrata sul servizio di [Nome del servizio] non è molto attinente da un punto di vista anche di prospettiva, nel senso che noi sappiamo bene che, ad esempio, il servizio funziona in orizzontale e non in verticale, nel senso che l'operatore educatore comunque rimane nella sua possibilità di carriera orizzontale.		Sicuramente la combinazione tra le due persone è un punto di forza innegabile, nel senso che l'operatore in prima battuta si concentra un po' sul suo pezzo e quindi il pezzo di mettersi un po' in gioco e di porsi anche delle domande è fondamentale e potersi confrontare con il coordinatore o la coordinatrice e capire anche un po' cosa ha mostrato tutto quello che poi viene riportato.	
34	06	Interpretazioni condivise sulle competenze	Sappiamo che sono tutti da inventare questi ruoli nel nostro servizio e quindi a quel punto però mi sono detto che ho bisogno di parlare con qualcuno che mi sa dare delle informazioni un po' più specifiche, nel senso che andando siamo rimasti un po' più sul teorico ma nell'idea di fare un investimento sia di tempo che economico per un percorso di studi altro, avevo bisogno di capire davvero su cosa vale investire.	Noi abbiamo proprio delle referenze che chiamiamo servizio. Quindi ad esempio io ho come referenza la programmazione, la referenza di [Nome dell'utente], dall'attività all'agenda dei ragazzi e la gestione dei rapporti con le famiglie. Un'altra collega la gestione dei rapporti con le scuole, un altro collega la gestione della casa. All'inizio non lo sapevamo perché ovviamente era una cosa, vabbè...	L'immagine che mi viene in mente sicuramente è quella dello specchio però non uno specchio statico ma uno specchio anche da attraversare	Sicuramente la parte qualitativa è molto più stimolante da un punto di vista anche di riflessione, nel senso che la compilazione del punteggio è comunque abbastanza meccanica da un certo punto di vista, nel senso che si ti porta a fare una riflessione però non apre altri ragionamenti.
17	04	Rappresentazioni condizionate sui diversi ruoli	Noi abbiamo proprio delle referenze che chiamiamo servizio. Quindi ad esempio io ho come referenza la programmazione, la referenza di [Nome dell'utente], dall'attività all'agenda dei ragazzi e la gestione dei rapporti con le famiglie. Un'altra collega la gestione dei rapporti con le scuole, un altro collega la gestione della casa. All'inizio non lo sapevamo perché ovviamente era una cosa, vabbè...		Era un periodo in cui diversi operatori (...) avevano un'anzianità tale per cui iniziavamo a farci delle domande. Ma non possiamo continuare. Con tre o dieci anni in questo servizio cominciavo a vedere il burnout che si avvicina sempre di più. Quindi abbiamo iniziato un po' a metterci il pensiero del "adesso però cosa facciamo". Quindi tutti abbiamo ricevuto lo stimolo, ci siamo portati a casa l'input. (...) Poi sul tipo di servizio però è stato un confronto tra virgolette orizzontale nel senso che noi tra colleghi operatori abbiamo un rapporto esterno dal lavoro.	
42	08	Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione	Sicuramente la parte qualitativa è molto più stimolante da un punto di vista anche di riflessione, nel senso che la compilazione del punteggio è comunque abbastanza meccanica da un certo punto di vista, nel senso che si ti porta a fare una riflessione però non apre altri ragionamenti.		La parte sicuramente più meccanica, come dicevamo prima, quella della compilazione, è più semplice perché non ti fa troppi requisiti, però dall'altra parte forse limita un pochino anche il campo di azione, nel senso che poi uno si ferma a riflettere sul punteggio ma non si chiede forse perché fanno quel punteggio.	

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	S-INT-OP-06			S-INT-OP-04
22	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>	È uscito solo in un caso, sempre rispetto alle aspettative nei confronti dell'organizzazione, oltre ad un mancato riconoscimento personale, quindi una scarsa valorizzazione del proprio lavoro (...) il fatto di non riconoscere, la dico male, la differenza di competenze tra colleghi, cioè il fatto che magari c'è qualcuno che spicca, per bravura, diciamo così, e qualcun altro che magari invece va un po' con la mano tirata, va un po' al risparmio energetico, eppure a tutti viene data lo stesso riconoscimento, la stessa visibilità, le stesse opportunità, un buon discorso di meritocrazia è emerso nella discussione.	Aspettative disattese dalla parte loro nei confronti dell'organizzazione ed è uscito in quella sede perché, lo so per esempio, sulla parte del mandato, spesso in questi casi, in questioni emerse, una cosa che veniva riportata era... mi sarei aspettato, mi sarei aspettato un riconoscimento da parte della mia organizzazione.	Sicuramente l'intervento del responsabile del progetto che ha partecipato alla creazione delle schede che conosceva la motivazione che stava alla base di questo momento di valutazione e autovalutazione ha aiutato perché ha creato un po' di chiarezza nelle menti di tutti.	
69	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>				[Valuto] positivamente, nel senso che sono quelle che nel lavoro di tutti i giorni metti in atto come operatore quindi sì, sono competenze che sono giuste, nel senso che sono quelle che emergono, passano effettivamente a quelle che poi tutti i giorni nel tuo lavoro pratico fai.
34	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>				
17	04	<i>Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli</i>				
42	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>				

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-INT-OP-06			S-INT-OP-05
22	02	Chiarimento aspettative sulle competenze				
69	03	Artefatto condiviso e situato per negoziare significati	Allora, diciamo che l'ho vista [la scheda] abbastanza completa e abbastanza ampia, si toccano diversi aspetti, sia quelli un po' più motivazionali che anche di competenze proprio tecniche specifiche riguardanti l'operato all'interno del mio ruolo e l'unica, se posso permettermi, diciamo neanche una critica, però aspetto un pochino forse limitante, è che avevo fatto la prima valutazione dopo poco che ero inserito nell'équipe e alcuni temi, alcune aree, diciamo che davano un po' per scontato il fatto che io avessi già maturato dell'esperienza (...). Era un po' impossibile avere dopo pochi mesi che ero in équipe, però per il resto l'area è una scheda molto completa e ampia sotto diversi punti di vista.	[Le descrizioni nelle schede sono] sono buone, cioè di base toccano diversi aspetti che sono da conoscenza sul territorio alla competenza di relazionarsi con i colleghi, di miglorie da apportare in senso tecnico, ma ne vengono in mente poche, poi non ho esperienza diciamo su questo aspetto, cioè sulla stesura di scheda di valutazione, però appresi per la mia esperienza la vedo molto ampia e spezzettata sotto diversi punti di vista.	Secondo me la modalità rimane comunque ben pensata, ben studiata, perché il fatto di essere concepito su due momenti, l'autovalutazione e l'etero col confronto finale, secondo me è una buona modalità di valutazione delle competenze, perché ti dà modo di metterti in discussione, di vedere quanto sei autocritico, quanto sei in grado di problematizzare certi aspetti e il confronto finale mette poi i puntini sulle "i", nel senso che lì sei stato magari troppo perbenista, lì sei stato troppo autocritico, valorizza questo, limita questo, adesso magari dovrei entrare più nel dettaglio, ma non mi ricordo troppo bene quella scheda, però diciamo che come modalità è molto ben pensata.	
34	06	Interpretazioni condivise sulle competenze	Allora da un punto di vista individuale come ti ho appena detto sì sicuro perché è un altro modo di riflettere sia su cosa migliorare.	Diciamo che le osservazioni che ho avuto mi hanno aiutato un po' a rendermi conto magari di certi aspetti che non tenevo troppo in considerazione, ad esempio banalmente mi viene in mente il linguaggio che utilizzavo nelle mail oppure il modo di relazionarmi con professionisti all'esterno mi ha dato un modo di migliorarmi. Concretamente ce ne sono state tante di riflessioni declinabili nell'operativo.		
17	04	Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli				
42	08	Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione	L'ho reputata utile perché soprattutto nel nostro ambito lavorativo è difficile dare un punteggio quantitativo su una scala che sono 4 punti o 5 al massimo, 5 e invece la possibilità comunque di esprimere qualitativamente rende più consapevole la riflessione ma anche proprio quello scambio col coordinatore.	Su questo posso dire che il confronto ti dà modo di uscire appunto dal semplice punteggio che dicevamo prima e di dare anche un tono un pochino più anche formativo mi viene da dire, perché in certi temi sono stati anche affrontati magari dei limiti che erano stati incontrati, oppure anche il scostamento di punteggio tra quello che mi davo io e quello che era stato dato poi dalla coordinatrice da modo di riflettere anche un po' sull'autoconsapevolezza che uno ha del proprio operato e magari in certi punti mi ero dato un punteggio leggermente più alto rispetto a quello che mi era stato poi attribuito dalla coordinatrice, che è stato appunto oggetto di dialogo.		

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-INT-OP-04			S-INT-OP-08
22	02	Chiarimento aspettative sulle competenze	Il punto di forza che poi non è strettamente legato alla valutazione, ma poi alla possibilità di confronto con il coordinatore per rielaborare poi quello che è stato scritto e i punteggi che sono stati messi.			
69	03	Artefatto condiviso e situato per negoziare significati	Soprattutto non mi ero mai fermata a darmi un punteggio su alcune competenze o altro, però sicuramente la suddivisione poi degli item e il fatto di dare un punteggio aiutava a rimanere un po' più focalizzati su quello che veniva chiesto, perché poi a volte si rischia di tergiversare, di andare a navigare un po' dappertutto senza rimanere focalizzati.	Questo può essere appunto il, come dire, perlomeno se devo guardare a me, mi viene più facile scrivere piuttosto che dare dei punteggi, quindi sicuramente poi il fatto di potersi esprimere maggiormente va a compensare poi la prima parte insomma, nel senso che può raccogliere le attitudini di tutti, magari chi è più avvezzo alla semplicità, ma allo sbrigativo e chi invece preferisce soffermarsi maggiormente.	Mah... penso soprattutto nel nostro ambito, si corre, si corre, si fa, si fa, e poi fermarsi un attimo, anche con uno strumento, sono sempre occasioni rare, quindi questo...	
34	06	Interpretazioni condivise sulle competenze	Allora io su alcune mi ricordo di aver fatto un po' fatica, che poi mi ero confrontata con la [Nome della coordinatrice], avevo mal compreso quel item in cui si fa riferimento al senso di appartenenza alla cooperativa, insomma quello facevo un po' fatica a prenderlo e a sentirlo mio, insomma non avevo ben compreso, poi invece rispetto proprio alle diciamo alle capacità, quello era chiaro, cioè era comprensibile, non ho avuto difficoltà nel compilarlo.	Mah... penso soprattutto nel nostro ambito, si corre, si corre, si fa, si fa, e poi fermarsi un attimo, anche con uno strumento, sono sempre occasioni rare, quindi questo...	Devo dire che mi è balzata in testa un'immagine abbastanza velocemente, un po' come una nave che torna al porto sicuro. Sulla nave ci sono io e il porto sicuro è [Nome della coordinatrice], nel senso io che torno un po' a ancorarmi, a riconoscermi, per poi spero ripartire.	
17	04	Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli	Io fino a due anni e mezzo fa, circa, ricoprivo anche un ruolo di supporto al coordinamento, quindi anche avere uno sguardo diverso, mi ha aiutato a comprendere poi quello che veniva richiesto e anche poi nel confronto con la responsabile avere uno sguardo come dire forse più simile o comunque più affine, ha aiutato ad un confronto penso molto molto costruttivo e molto corposo, quindi avere una visione un po' non diversa però con un'angolazione diversa forse ha aiutato a potersi confrontare.			
42	08	Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione	Nel caso in cui ci sia un problema o ci siano delle difficoltà, quindi probabilmente la difficoltà di autovalutarsi. Tendo sempre a ribassare, a essere molto critica. Quindi anche poi nel confronto con la coordinatrice, il fatto di mettermi in discussione, appunto, tenere sempre un profilo basso, quando invece poi, magari, mi viene rimandato altro, fortunatamente.			

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-INT-OP--19		A-INT-OP-20		A-INT-OP-21	
22	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>						
69	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>	Dà la possibilità di fermarsi.		Strumento utile per confrontarsi con il responsabile.			
34	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>	Le competenze mi sembrano idonee.	Rispecchiano il mio contesto.	«Le competenze individuate sono pertinenti al mio lavoro.	Abbiamo trovato un'interpretazione condivisa di alcune competenze.		
17	04	<i>Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli</i>					Anche vedere come in modo diverso le varie figure di coordinamento possono darci feedback diversi...	I coordinatori mettono accenti diversi sui feedback, a seconda della loro formazione e visione.
42	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>			La mia autovalutazione era simile a quella del responsabile.	Io personalmente, quando ho dovuto fare l'autovalutazione, ma perché è una caratteristica mia personale, tendevo molto a svalutarmi, anche nelle aree in cui sapevo di essere sul pezzo, non mi veniva mai da mettere 5, di mettere sempre 4 o 3, perché non volevo essere una persona che si eleva troppo.		

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-INT-OP-09		
22	02	Chiarimento aspettative sulle competenze	Sicuramente il modo di fermarsi un attimo e leggere il lavoro che si sta facendo, perché poi nella quotidianità, nelle emergenze, nel marasma, si fa fatica a dire cosa posso migliorare, cosa posso potenziare, quindi secondo me è un buon punto di forza. Anche il confronto con i coordinatori ti rimanda uno sguardo esterno e più completo di come sei tu all'interno, che poi non ti dico.		
69	03	Artefatto condiviso e situato per negoziare significati	Ma forse se dovessi farla adesso, dopo due anni, forse avrei un approccio diverso, insomma, alla scheda, magari farei anche un pensiero poi sicuramente diverso da quello di due anni fa. Però secondo me, in realtà, rileggevo anche le domande, non è male, nel senso che ci sono degli aspetti su cui ti porta a riflettere sul tuo lavoro, tra l'altro molte aree differenti, quindi qualcosa che magari quotidianamente non fai, quindi in realtà secondo me è buono.	Tipo... e questi anche strumenti competenze tecniche, che è uno, e c'è un primo punto, relazione e progetti di lavoro, mantiene un aggiornamento costante, punto due, utilizza gli strumenti, punto tre, punto quattro, punto cinque, cioè nel senso... Li vedi ben declinati. È ben chiaro a cosa mi stai chiedendo, quindi nel senso che questo secondo me è interessante, perché poi ti metti proprio in una posizione di autocritica.	Non lo so se c'è bisogno di aggiungere qualcosa in più, nel senso che poi diventa anche ridondante o troppo specifico. Se mi dici faccio la scheda per te, educatore che lavora in comunità, penso che sia diversa da questa. Invece se è una scheda comunque rivolta a tutti i lavoratori, io non penso che si debba aggiungere o comunque specificare altro. Va benissimo.
34	06	Interpretazioni condivise sulle competenze	Sicuramente il modo di fermarsi un attimo e leggere il lavoro che si sta facendo, perché poi nella quotidianità, nelle emergenze, nel marasma, si fa fatica a dire cosa posso migliorare, cosa posso potenziare, quindi secondo me è un buon punto di forza. Anche il confronto con i coordinatori ti rimanda uno sguardo esterno e più completo di come sei tu all'interno, che poi non ti dico.	Punti di forza che è molto completa, secondo me, nel senso che per ogni item ci sono dei sotto-item per cui ti spiegano, cioè ti viene spiegato esattamente quello di cui si sta parlando, quindi secondo me fai un buon lavoro riflessivo di autovalutazione, proprio, vero e proprio. Non lo so, forse per come mi sono sentita io la parte per esempio di conoscenza della cooperativa, la parte un po' più di visione in grande del luogo in cui sto lavorando, io ho fatto fatica in quel momento, perché appunto non avevo proprio gli strumenti per accedermi a quella parte lì, non quindi... Non lo riterrei un punto di debolezza, nel senso che alla fine per me è stato così.	
17	04	Rappresentazioni condizionate sui diversi ruoli	Quindi secondo me il fatto di sapere e potermi prendere anche proprio sul lavoro stesso, sull'assunzione poi di responsabilità e rischi che ci sono, sono intrinseche nel lavoro, cioè secondo me fa tanto. C'è un momento, la possibilità di condividere che comunque è responsabilità, è condivisa e non sei da sola.		
42	08	Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione			

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-INT-OP-10		
22	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>	Allora, quando io facevo le schede di autovalutazione, ho fatto una fatica enorme su questo aspetto perché a volte mi metteva un po' in contrasto su alcune cose con colleghi con cui avevo un'amicizia da tanti anni. Sicuramente con la nostra coordinatrice non è stato così perché lei in questo modo riesce a mantenere le distanze, riesce ad avere un ruolo più...		
69	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>	Un aspetto di risorsa è che, leggendo la scheda di valutazione, fai una sorta di lettura di quello che dovrebbe essere la competenza di un educatore professionale. Un po' un lavoro di autocoscienza, capire se in questi punti sono le cose più valide rispetto al lavoro di chi, rispetto anche al lavoro di un educatore, io in qualche modo li sento, li vivo.	Sono state dettagliate bene, anche qui appunto come ti dicevo, per ogni punto delle competenze che sono state segnate c'è stata una valutazione singola. La valutazione complessiva di tutto è stata un mix, ma probabilmente non si atterrisce nel puntino che segno, dovrebbero essere delle specifiche maggiori. E queste poi possono avvenire durante il colloquio.	Sì, la prima volta che ci è stato detto – “Oh ci risiamo con le schede di autovalutazione” – però poi quando nei giorni successivi ho preso in mano l'ho letta mi sono un po' ricreduto e ho detto sì, questo mi serve anche per fare un po' un esame di coscienza cercare un po' di... ogni tanto per farmi capire dove sto andando e cosa sto facendo.
34	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>			
17	04	<i>Rappresentazioni condizionate sui diversi ruoli</i>	Un aspetto di risorsa è che, leggendo la scheda di valutazione, fai una sorta di lettura di quello che dovrebbe essere la competenza di un educatore professionale. Un po' un lavoro di autocoscienza, capire se in questi punti sono le cose più valide rispetto al lavoro di chi, rispetto anche al lavoro di un educatore, io in qualche modo li sento, li vivo..		
42	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>	La scheda di valutazione ha tante cose, nel senso che, faccio un esempio, se parliamo di relazione con l'utenza ci sono punti importanti, come anche con tutti gli altri item, per cui è una scheda per dare una valutazione, almeno per quanto riguarda un'autovalutazione. Il punto è, faccio sempre l'esempio, ci sono quattro puntini dove dici: “Cavolo, per ognuno di questi dovrei fare una valutazione”, per cui è una scheda, questa che faccio fatica poi, da mettere un solo grado da 1 a 5 per tutti e 4. E così anche sugli altri, per cui è una scheda di valutazione completa dove ci sono tante cose, tante informazioni, ma per me è faticoso nel dare una valutazione.	Vabbè, la parte descrittiva è perché ho messo in luce i punti di forza che avevo, lo sapevo insomma, e i punti di debolezza che comunque io ho sempre presenti. Io non sono abituato a scrivere tanto, sono più abituato ad agire, a fare, quindi la scrittura per me diventa, come dire, a volte un po' complicata, a volte cerco di essere più sintetico possibile, per cui la parte più competitiva è quella che, seppur così molto, è quella che mi ha soddisfatto di più, nel senso che mi riesco a scrivere meglio.	

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-INT-OP-07			A-INT-OP-15		
22	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>	Anche un'occasione per capire l'altro, cosa si aspetta da te.					
69	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>	Secondo me è ben strutturato,	Quindi al fatto che sono state scorporate tutte le varie competenze da valutare e non aver lasciato tutto in un unico calderone, questo secondo me facilita anche il pensiero di ognuno di noi e il soffermarsi su ogni singola competenza. L'ho trovata molto funzionale il fatto che fossi già così scorporato, che mi ha aiutato a pensare.	Poi avere un momento di calma è uno strumento che ci aiuta anche a focalizzare alcuni aspetti importanti delle competenze su cui imparare.			
34	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>						
17	04	<i>Rappresentazioni condizionate sui diversi ruoli</i>						
42	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>				Per me la parte migliore di questo strumento è prima individuale e poi di confronto... fa emergere temi più profondi.	Mi ha aiutato la lettura del mio coordinatore nel farmi vedere cose che non vedevo... ho apprezzato la differenza rispetto alle mie valutazioni.	Una metafora è quella di lenti per occhiali con filtri diversi che ti permettono di vedere cose differenti... rappresentano i diversi punti di vista nei diversi momenti e contesti.

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE				
22	02	Chiarimento aspettative sulle competenze	L'unica cosa che so è che tutti i coordinatori poi hanno fatto degli incontri per costruire altre schede di valutazione.		Adesso ricordando che sono andata a leggere anche le considerazioni, ricordo benissimo che c'è stato un confronto su una serie di cose, su una serie di azioni operative, di atteggiamenti, di comportamenti che magari io mettevo in atto perché vedevo che, dall'altra parte, il coordinamento, cioè, chi coordinava quei pezzi di lavoro ne metteva in atto altri che magari non erano condivisi o che davano, in un certo senso, anche fastidio, quindi, sì, oppure, per sfatare, le spiego da me ancora un po' di interpretazioni diverse, cioè, magari io interpretavo il lavoro di territorio in un modo, ma la mia coordinatrice l'interpretava in un altro, e quindi questa interpretazione ha fatto sì che ci siamo dati, cioè, che io ho dato una valutazione diversa a me rispetto alla valutazione che lei ha dato a me. Perché a me l'ha interpretato il lavoro di territorio in modo diverso.	
69	03	Artefatto condiviso e situato per negoziare significati	Penso che sia completa, nel senso che ci sono, cioè, si testano un po' tutte le competenze a cui un po' siamo chiamati ad avere o ad adottare, forse la cosa che si potrebbe pensare è strutturare la scheda competenza, cioè la scheda valutazione delle competenze, in base a quello che è l'area di intervento di chi, dell'operatore, quindi di chi si autovaluta e di chi poi verrà valutato. Questo perché, cioè, ci sono alcune, magari, competenze specifiche che vengono forse, come dire, richieste ad un operatore che lavora in un'area specifica, piuttosto che ad un operatore che lavora in un'altra area, non lo so. Ad esempio, in politiche giovanile del territorio è richiesto, secondo me, un livello di competenze rispetto all'ingaggio sul territorio, al lavoro sul territorio, più alto magari di un operatore che lavora, non lo so, in servizio affidi o in servizio minori e famiglie, però credo che sia completa.			Allora, i punti di forza secondo me che c'è sia lo spazio per la parte quantitativa che lo spazio per la parte qualitativa, ma soprattutto che è uno strumento che poi in verità si gioca nel dialogo e nella relazione con questo confronto tra valutatore e autovalutatore, quindi non è una scheda che qualcuno leggerà ma che poi ci si può confrontare.
34	06	Interpretazioni condivise sulle competenze	L'unica cosa che so è che tutti i coordinatori poi hanno fatto degli incontri per costruire altre schede di valutazione			
17	04	Rappresentazioni condizionate sui diversi ruoli	L'unica cosa che so è che tutti i coordinatori poi hanno fatto degli incontri per costruire altre schede di valutazione			
42	08	Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione	Allora io ho visto che tra l'altro sono stato molto sintetico nella parte della valutazione qualitativa, rispetto a [Nome della coordinatrice].	Sì, no, in effetti sto andando a vedere che tipo, ad esempio, ho abbreviato tantissimo, cioè non ho scritto, magari, non lo so, la parte qualitativa poteva essere proprio un'autoriflessione che non concretizza un punteggio?	Secondo me, cioè, si ha più facilità, ho avuto più facilità ad assegnarmi un punto, un punteggio, sia a scrivere, magari nei box qualitativi.	La questione è che devi avere più tempo per rifletterci sopra, forse anche individuare i punti di forza e i punti di debolezza non è sempre facile, cioè, soprattutto per me, molto probabilmente, perché vedo che ad esempio alcuni punti di debolezza non li ho aggiunti io, cioè ricordare sempre i punti di debolezza che ha aggiunto [la coordinatrice]
						[Nome della coordinatrice] mi aveva dato un punteggio un pochino più basso del mio, ma soprattutto mi aveva scritto anche crescere sul lavoro di territorio, come obiettivi di azione di chiaramente consolidamento.

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-INT-OP-13				
22	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>					
69	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>	Allora, secondo me in generale è un buono strumento	Le aree che ci sono, essendo poi anche dettagliate, mi ricordo che c'erano tanti sottopunti poi in ogni area, comunque ti danno l'occasione di poterti confrontare, di poterti esprimere e quindi, secondo me, in generale, diciamo, vengono toccate tante aree e si ha poi la possibilità di approfondirne più una o più un'altra.	Secondo me, diciamo, quelle competenze che emergono di più ci sono perché mi ricordo che alla parte c'era una domanda proprio sulla relazione con l'utenza, sulla capacità comunque della flessibilità anche nel lavoro con l'utenza, eccetera e mi ricordo che c'era la domanda sul lavoro in equipe c'era una domanda sulla parte più di competenze professionali quindi, secondo me, in generale, quelle macro aree che riguardano il mio lavoro, secondo me, vengono toccate.	Secondo me, sono molto generali, nel senso che mi rendo conto che permettono comunque di esplorare diversi aspetti di ogni competenza, per cui quello che ho visto io è che è stato proprio un punto di partenza nel senso che facendola con la mia coordinatrice siamo partiti da quelle che sono le competenze scritte.	È chiaro che con numeri identifichi sei in un'area competente o sei in un'area di miglioramenti va bene però è molto più sterile secondo me almeno in questo campo piuttosto che fermarsi e dire ok però che cosa significa questo numero per me è stato importante
34	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>					
17	04	<i>Rappresentazioni condive sui diversi ruoli</i>					
42	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>	Allora, personalmente per me è più semplice dove non ci sono numeri non ci sono tracce, quindi se posso parlare e scrivere è più facile anche perché questa parte che le dicevo poco fa, nel momento in cui c'è uno spazio per raccontare e scrivere si riesce magari a dare un'interpretazione diversa, una spiegazione a certe risposte... magari per la mia responsabile è un po' diverso.	Allora io come dicevo prima accennavo faccio un po' più fatica nel momento in cui ci sono dei numeri da definire è sempre stato così quando andavo a scuola è rimasto così anche adesso c'è sicuramente una parte anche mia che nel momento in cui devo fare un'autovalutazione sono molto critica con me stessa e quindi se guardo le mie valutazioni, sono sempre io almeno un punto in meno di quello che mi viene dato me lo devo dare quindi sicuramente questa parte niente a dire che se personalmente se ci si fermasse solo alla valutazione numerica per me sarebbe un punto di debolezza in qualche modo nel senso che per come sono fatta davvero faccio fatica a valutarmi solo con dei numeri il fatto che ci sia sempre poi la possibilità di poter commentare quella votazione un pochino compensa questa....	Per me personalmente è stato molto importante perché è davvero è la parte più arricchente nel senso che è chiaro che con numeri identifichi sei in un'area competente o sei in un'area di miglioramenti, va bene, però è molto più sterile secondo me almeno in questo campo piuttosto che fermarsi e dire: “Ok però che cosa significa questo numero”, per me è stato importante		

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	S-INT-OP-03			
22	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>	Però sicuramente è un momento importante anche per valorizzare comunque le parti, le parti... sentirsi valorizzate e anche magari abbassare delle ansie rispetto alle aspettative, perché magari uno poi si fa un'idea di quello che è la richiesta e in realtà poi si scopre che è assolutamente in linea con quello che ci si aspetta. Quindi sì, è sicuramente un momento prezioso, questo sì.			
69	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>	Sì, certo, sicuramente positivo nel senso che avere comunque una traccia sulla quale avere delle basi per poter condurre comunque il colloquio di valutazione, per me specialmente che erano le mie prime valutazioni perché io svolgo un ruolo di coordinamento da quasi due anni, ma è quindi poco, è sicuramente molto utile perché aiuta a mettere proprio i vari focus sulle varie tematiche e avere una traccia sotto per poter condurre comunque il colloquio.	Sicuramente è molto variegata, nel senso che ci sono un po' tutti gli aspetti del lavoro, quindi su quella parte è sicuramente una risorsa nel senso che va proprio nel dettaglio di tutti gli aspetti lavorativi, quelli magari un po' più principali e quelli magari un po' più secondari, però attraverso un po' tutte le competenze che l'operatore deve mettere in campo, quindi sicuramente da quel punto di vista è molto ricca.	Ripeto in modo molto generico, nel senso che comunque sono trasversali, però c'è tutto da quel punto di vista, non mi sento che ci sono delle mancanze.	Sicuramente avere dei momenti, questo obbliga comunque a darsi anche degli obiettivi, comunque la scheda è anche fatta in modo tale che nella parte finale uno possa indicare quali sono le aree di miglioramento e poi valutarle in un secondo momento. Questo sicuramente è positivo nel senso che anche in un secondo colloquio o in un colloquio successivo uno può riprendere quello che era stata la vecchia valutazione
34	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>	Ma in realtà no, non ne vedo [di punti da cambiare], no. Sicuramente aiuta anche a valorizzare di più, nel senso che è sicuramente uno strumento dove può porre l'accento anche sulle parti positive, quindi c'è anche, diciamo, aiutare gli operatori.	Anche capire su dove andare a lavorare, quali competenze comunque rafforzare, è sicuramente importante. Anche il lavoro, devo dire, in squadra con gli altri colleghi, coordinatori, che vedono la stessa persona però all'interno di realtà diverse, è stato molto utile anche a valorizzare o dare anche delle aree di miglioramento agli operatori, nel senso che poi magari i progetti sono molto diversi, però è stato bello e anche prezioso, secondo me, vedere come si intrecciavano poi le caratteristiche appunto degli operatori stessi.		
17	04	<i>Rappresentazioni condizionate sui diversi ruoli</i>				
42	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>	Soprattutto dove ho visto che negli stessi punti dove magari io avrei sottolineato delle criticità, con magari anche delle indicazioni sulla parte del miglioramento, dove c'erano stati invece da parte loro proprio una valutazione molto molto alta, a volte anche 5.	Non mi viene un momento specifico, nel senso che questa è una fatica che hanno un po' riportato tutti, c'è l'idea di dover mettere dei numeri, comunque ha alzato tanto le ansie e anche le aspettative dall'altra parte di avere un coordinatore che comunque ti valuta in un certo modo.	In realtà faccio un esempio proprio banalissimo, io mi ero data un voto molto basso rispetto alla parte, diciamo, degli strumenti, perché faccio un po' fatica con la parte tecnologica e quindi mi ero data una valutazione, forse due o tre, ecco, ero stata molto bassa. In realtà la mia responsabile dice, io non vedo il processo, cioè la fatica che fai tu, io non la vedo, però vedo il risultato.	Questa è la prima cosa che mi viene in mente, perché mi aveva lasciato stupita il quattro, però in effetti vista dall'altra parte, dico, è vero, poi quello che arriva è sicuramente di una cosa fatta bene, però quel processo per me invece era faticoso.

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	S-INT-OP-02			A-INT-OP-22
22	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>				
69	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>	Lo strumento lo trovo adatto, diciamo idoneo, ci sta, può andare bene.	Allora, il fatto di poter rileggere, comunque, quello che viene chiesto, perché sono cose su cui non sempre ci si può fermare a pensare. (...). Quindi, poter leggere, rileggere, pensarci, questa cosa è molto utile. Devo dire che è stato anche interessante farlo, perché, ripeto, non si fa mai, è una cosa che non facciamo. Ecco, il supporto fisico per leggerla è comprensibile e poi è abbastanza semplice da capire.	Penso che quando si fa questo tipo di cose ci sia sempre la parte quantitativa, cioè metti il valore che pensi che ti rispecchi, così come ci sta per alcune cose magari un po' più complesse, in cui ci si chiede un pochino più il parere personale, la possibilità di scrivere due cose. Adesso sinceramente mi ricordo forse solo una sola domanda aperta, le altre me le ricordo tutte abbastanza chiuse, mi ricordo di aver messo i voti e la quantità scelta, però è così, ripeto, penso che sia una cosa che in un questionario va sempre bene dare la doppia possibilità.	
34	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>	Noi siamo centrati sul bambino e sulle famiglie, però siamo comunque in un contesto di gruppo e dobbiamo avere tutte delle capacità di un certo tipo che magari chi le ha le dà per scontate, chi non le ha neanche le percepisce. Quello che ti dicevo prima, il fatto di fermarsi dà la possibilità di rifletterci, quindi le valuto molto positivamente, la presa in considerazione di queste competenze.			
17	04	<i>Rappresentazioni condizionate sui diversi ruoli</i>				
42	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>	Sì, soprattutto sulla parte che riguardava la percezione mia del lavoro della cooperativa. Adesso non so neanche ripeterlo, devo dire la verità. Quella parte lì mi sono data dei voti proprio bassissimi, perché sì, nel senso che sono all'interno di una cooperativa, però tante cose non ho. Il mandato della cooperativa non mi sembra di essere una paladina del mandato della cooperativa. Però sì, su questo in effetti c'era un po' di discrepanza e basta, perché forse lei [la coordinatrice] vede cose che io non vedo.			Abbiamo visto su quali punti magari eravamo d'accordo, quindi avevamo un po' la stessa visione, invece i punti in cui magari io vedevo degli aspetti più negativi mi piacerebbero i positivi o viceversa.

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	S-INT-OP-10		A-INT-OP-16
22	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>	Un po' più specifiche o che magari il collega stesso non sentiva come necessarie in questo contesto lavorativo e quindi è stato anche molto interessante capire poi come metterle a terra rispetto al nostro progetto cioè che cosa vuol dire il lavoro di territorio per chi non è operatore di territorio		Quindi guidata da questo strumento sono riuscita a dire anche delle cose molto delicate rispetto alle modalità lavorative.
69	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>	L'hanno presa seriamente, contenti di poter avere questo strumento e di potersi confrontare con me individuale del tempo proprio.	Qua dopo l'utilizzo di questo strumento secondo me invece è molto più chiaro e quindi ci si presenta anche soprattutto al territorio come consorzio solco	Rispetto ai punti è stato toccato un po' tutto quello che è il nostro lavoro e le competenze che vengono richieste per il nostro lavoro.
34	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>			
17	04	<i>Rappresentazioni condive sui diversi ruoli</i>	Poi ci sono gli operatori o l'operatore legale o l'operatore del lavoro e poi ci sono gli operatori dei beneficiari ok quelli che chiamiamo operatori di riferimento, però anche gli operatori di riferimento devono avere una competenza relativa al lavoro di territorio e quindi anche capire quanto fosse interiorizzato questo lavoro di territorio, da parte dell'operatore, e non delegata esclusivamente alle colleghe che si occupano di questo è stato importante nel colloquio	Quindi riuscire ad entrare anche in questa logica di vedere quanto un progetto ti richiede anche delle competenze che forse tu non avevi mai immaginato, ma anche rispetto all'innovazione, ma anche rispetto alle progettualità insomma senza rimanere in scatolati dentro a dei confini ben precisi dove si stai facendo molto bene il tuo lavoro ma puoi andare oltre.	Quindi è stato molto interessante riuscire a trasmettere anche questo ai colleghi e dargli come dire la libertà di poterlo fare senza sentirsi come dire o sentire di invadere il campo di qualcun altro.
42	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>	Avrei bisogno di sentirmi dire questa cosa qui l'hai fatta male, questa cosa qui avresti potuto gestirla in un altro modo.		

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	S-INT-OP-01			
22	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>				
69	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>	L'ho trovata molto... Allora, la guardo in maniera oggettiva non soggettiva, (...). Come strumento di valutazione l'ho trovato un ottimo strumento, nel senso molto chiaro e anche rispetto ai vari focus, è comunque molto utile.	Sì, sì, no, nel senso che comunque l'ho trovato interessante, anche solamente il discorso del rileggere, come ti dicevo prima, rispetto a tutta una serie di indicatori.	Allora, rispetto alla scheda, io penso che sia fatta bene, poi ci sono tutta una serie di cose che possono essere migliorabili, però mi ritengo che essendo una scheda debba essere una roba molto oggettiva, mentre invece il nostro lavoro è anche molto soggettivo, quindi anche questo influisce, nel senso che uno se la vede solo come una scheda da compilare, coglie quello che è un questionario, dove si cerca di essere il più possibile obiettivi, senza mettere la soggettività, il nostro lavoro invece tante volte porta ad avere un po' più di aspetti soggettivi, quindi secondo me è stata utile, perché comunque devi un po' scendere le cose da parte soggettiva alla parte un pochino più oggettiva, quindi ti spinge comunque ad avere delle riflessioni un po' diverse, nel senso dei focus diversi.	[La scheda] l'ho trovata sicuramente utile e calata comunque rispetto al ruolo di idea, quindi secondo me è ottima come scheda, cioè non vedo niente di così fuori che dice, no vabbè, una cosa mi chiede, anzi, mi è sembrata che andasse a sottolineare degli aspetti che magari uno non ha, non dico che non ha in mente, però nel momento della gestione della quotidianità o dell'emergenza o del servizio, non sempre ce li ha in mente, anche se poi li svolge. Mentre invece una scheda fatta così ti permette di comunque andare a rileggere un po' quello che è altro.
34	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>				
17	04	<i>Rappresentazioni condizionate sui diversi ruoli</i>				
42	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>				

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	S-INT-OP-07		
22	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>	È uscito solo in un caso, sempre rispetto alle aspettative nei confronti dell'organizzazione, oltre ad un mancato riconoscimento personale, quindi una scarsa valorizzazione del proprio lavoro (...) il fatto di non riconoscere, la dico male, la differenza di competenze tra colleghi, cioè il fatto che magari c'è qualcuno che spicca, per bravura, diciamo così, e qualcun altro che magari invece va un po' con la mano tirata, va un po' al risparmio energetico, eppure a tutti viene data lo stesso riconoscimento, la stessa visibilità, le stesse opportunità, un buon discorso di meritocrazia è emerso nella discussione.	Aspettative disattese da parte loro nei confronti dell'organizzazione ed è uscito in quella sede perché, lo so per esempio, sulla parte del mandato, spesso in questi casi, in questioni emerse, una cosa che veniva riportata era mi sarei aspettato, mi sarei aspettato un riconoscimento da parte della mia organizzazione.	Sicuramente [è stato importante] l'intervento del responsabile del progetto che ha partecipato alla creazione delle schede che conosceva la motivazione che stava alla base di questo momento di valutazione e autocomputazione ha aiutato perché ha creato un po' di chiarezza nelle menti di tutti.
69	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>			
34	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>			
17	04	<i>Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli</i>			
42	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>			

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-INT-OP-08 (prima parte)		
22	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>	Allora penso che sia uno strumento di utilità che dicevamo prima, la vedo nel capire dove abbiamo delle conferme quindi dove continuare a magari lavorare anzi dire: "Aa bene sono sulla giusta strada ok non sto prendendo luce", invece capire dove sono quegli aspetti in generale su cui poter... è un po' un momento forse di fermarsi proprio come dicevo prima a pensare su quali possono essere le strade un po' più da percorrere, poi questo non significa che siano realmente e praticamente percorribili nel senso che io posso avere magari più nelle mie idee sì partecipo di più magari alla vita della cooperativa però poi effettivamente farò un po' fatica a fare questa cosa qua.		
69	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>	Allora, personalmente lo ritengo un buono strumento, nel senso che, allora, mi sembra che vada a toccare più aree, che sono tutte le aree, come dire, di interesse legate proprio un po' all'essere operatore a 360 gradi, quindi sulle varie, sia sulle competenze che anche sull'essere in cooperativa.	Poi, se possa essere migliorato o altro, magari sì, questo non lo so, però come base mi sembra buona.	Dunque, come punti di forza che mi sembra che venga un po' toccato sono diviso appunto sulla base del peso che veniva definito alto, medio e basso rispetto alle competenze. Un po' tutto. Cioè se mi viene in mente non mi viene in mente delle cose che non vengono nominate nel senso che nel mio pezzo di lavoro le sento un po' tutte che sono toccate.
34	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>	Nell'autovalutazione come dicevo prima il poter riflettere senza essere sempre in corsa, ma pensare a quali sono le competenze che ci che ci riguardano, che hanno a che fare un po' con il nostro lavoro e come io penso di poterle mettere in campo rispetto al momento di eterovalutazione, ma direi l'aver avuto uno scambio comunque buono sereno e come mi sono sentita comunque ascoltata e in cui comunque anche il coordinatore mi ha potuto dire il proprio punto di vista termini costruttivi ecco quindi.		Allora penso che sia uno strumento di utilità che dicevamo prima, la vedo nel capire dove abbiamo delle conferme quindi dove continuare a magari lavorare anzi dire: "Aa bene sono sulla giusta strada ok non sto prendendo luce", invece capire dove sono quegli aspetti in generale su cui poter... è un po' un momento forse di fermarsi proprio come dicevo prima a pensare su quali possono essere le strade un po' più da percorrere, poi questo non significa che siano realmente e praticamente percorribili nel senso che io posso avere magari più nelle mie idee sì partecipo di più magari alla vita della cooperativa però poi effettivamente farò un po' fatica a fare questa cosa qua.
17	04	<i>Rappresentazioni condive sui diversi ruoli</i>			
42	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>	Vado un attimino dammi un minuto che così provo a nel senso che stavo guardando stavo guardando adesso flessibilità, apertura e cambiamento. Magari sto pensando sui miei piedi faccio un po' fatica però sul punto 1 esprime flessibilità nell'affrontare i cambiamenti legati al proprio ruolo io magari mi posso sentire che ho un certo tipo di di livello di punteggio però magari sul punto 3 invece mi sento che su quella parte lì è un po' diverso quindi un po' magari riuscire a discernere le caratteristiche. E un'altra cosa che mi ricordo ma non so se è utile da battere vabbè la dico che mi ricordo che quando io ho compilato la scheda vuol dire è curioso come giustamente non sempre appunto i livelli della propria autovalutazione con quelli della persona che invece ci valutano siano gli stessi nel senso che poi non lo so se c'è un po' questa dipende magari da persona a persona magari una tendenza più a sottostimarsi rispetto magari anche ad alcune personalmente di io un po' più delle proprie competenze e magari vedere che il metodo di paragone dell'altro è diverso nel senso che parte un po' dal suo punto di vista magari anche certo non so come dire certo si basa su dei numerini però partono tutti dalla propria percezione non so come dire		

FREQ.	SIGLA	NOME CODICE	A-INT-OP-08 (seconda parte)			
22	02	<i>Chiarimento aspettative sulle competenze</i>				
69	03	<i>Artefatto condiviso e situato per negoziare significati</i>	Io voglio dire sto pensando relazioni con l'utenza sono tutte cose che facciamo	Le ho tutte ecco come punti di che fanno un po' parte di quello che possono essere un po' le nostre competenze: relazioni con l'utenza, il territorio, la rete sì... nel senso che sul servizio della Rete anche questo proprio sia territorio sia famiglie hanno i cambiamenti; l'avere appunto la possibilità di stare della famosa appunto flessibilità, capacità di stare magari nell'incertezza, il lavoro d'equipe assolutamente sì, nel senso che soprattutto le prime quelle di base sento che sono tutte molto vicine al mio vissuto operativo.	[La scheda] mi sembra esauriente nel senso che come dicevo prima non si ritrovo un po' tutto cioè anche lì sotto item mi sembrano ben ben esplicitati.	Allora penso che sia uno strumento di utilità che dicevamo prima, la vedo nel capire dove abbiamo delle conferme quindi dove continuare a magari lavorare anzi dire: "Aa bene sono sulla giusta strada ok non sto prendendo luce", invece capire dove sono quegli aspetti in generale su cui poter... è un po' un momento forse di fermarsi proprio come dicevo prima a pensare su quali possono essere le strade un po' più da percorrere, poi questo non significa che siano realmente e praticamente percorribili nel senso che io posso avere magari più nelle mie idee sì partecipo di più magari alla vita della cooperativa però poi effettivamente farò un po' fatica a fare questa cosa qua.
34	06	<i>Interpretazioni condivise sulle competenze</i>				
17	04	<i>Rappresentazioni condivise sui diversi ruoli</i>				
42	08	<i>Distanze e vicinanza tra auto ed etero valutazione</i>	Una cosa che mi colpiva è che dicevano caspita pensa su alcune cose io invece l'intento dall'uno al cinque mi darei invece dall'altra parte invece veniva valutato in modo un po' più alto.			

