

# Pratiche di valutazione della formazione aziendale. Una ricerca tra le imprese del ‘sistema moda’

*Luca Salmieri\*, Pierpaolo Letizia\*\**

*Assessment practices of corporate training. A research into the Italian fashion system.*

Authors present the results of an ethnographic research on training evaluation practices adopted by companies in the fashion industry. Research has first verified whether these companies use a system of evaluation. The analysis then reviews the types of effects and impacts companies tend to evaluate and according to what mode of detection. Finally authors frame the assessment practices in a modeling methodology employed by companies in order ascertain the possibilities to adopt a participatory assessment approach.

**Keywords:** Continuous Training; Evaluation of Training Effects; Corporate Culture.

## Introduzione

Una vasta letteratura ha fornito teorizzazioni e strumentazioni per misurare gli impatti della formazione aziendale (Terleckyj, 1980; Kirkpatrick e Kirkpatrick, 1994; Stokking, 1996; Barron *et al.*, 1997; Phillips, 1997; Bartel, 1991; Alvarez *et al.*, 2004; Ballot *et al.*, 2006). Ma per quanto l'evoluzione di teorie, modelli e strumenti abbia raggiunto un livello raffinato, sul piano operativo si riscontra una scarsa e parziale applicazione (Brunello, 2004). I motivi sono diversi

\*Luca SALMIERI, Sapienza Università di Roma (luca.salmieri@uniroma1.it).

\*\*Pierpaolo LETIZIA, Officine Sviluppo e Ricerca S.r.l. (p.letizia@officine.com).

Il saggio è frutto di un lavoro comune tra i due autori. Luca Salmieri è responsabile dei paragrafi 1 e 3 e delle *Conclusioni*. Pierpaolo Letizia è responsabile dell'*Introduzione* e del paragrafo 2.

Invio proposta: 01-07-2016. Accettazione: 13-01-2017.

**Rassegna italiana di valutazione, a. XX, n. 65, 2016 ISSN 1826-0713, ISSN e 1972-5027**

DOI: 10.3280/RIV2016-065007

Copyright © FrancoAngeli

N.B: Copia ad uso personale. È vietata la riproduzione (totale o parziale) dell'opera con qualsiasi mezzo effettuata e la sua messa a disposizione di terzi, sia in forma gratuita sia a pagamento.

e attengono alla complessità della costruzione degli indicatori; alla ritrosia delle imprese a dedicare tempo e risorse alla raccolta di dati e informazioni; alle difficoltà operative di tradurre la complessa realtà aziendale in ambiti categoriali in cui misurare i benefici (Bezzi *et al.*, 2010). Inoltre, le culture aziendali molto spesso non percepiscono quanto sia strategico rilevare empiricamente i nessi tra formazione e sviluppo dell'azienda (Neirotti e Paolucci, 2011) oppure danno per scontato che qualsiasi attività formativa non possa che far del bene all'impresa, anche in osservanza del credo generale secondo il quale 'le aziende devono fare più formazione!'.

Il presente lavoro si situa all'interno della prospettiva delle «comunità di pratica» (Lave e Wenger, 1991; Gherardi e Nicolini, 1998; Wenger e Snyder, 2000; Scaratti, 2006; Wenger, 2006, 2010) e intende contribuire a rafforzare la tesi che essendo le aziende anche insieme di «comunità di lavoro» ciascuna delle quali sviluppa spontaneamente modalità proprie ed autonome di apprendimento, la valutazione della formazione aziendale non possa prescindere dagli elementi e dai processi di autovalutazione già in atto nelle aziende. Inoltre, ci preme comprendere se e quali sistemi di valutazione vengono effettivamente adottati dalle aziende. Soprattutto ci si interroga sulla portata e sull'efficacia di tali sistemi, riflettendo sulle possibilità di migliorarne il valore, attraverso l'adozione formale di pratiche partecipative che si situano nel solco dell'auto-valutazione.

Di seguito presentiamo brevemente i principali contributi della letteratura sui modelli per la valutazione della formazione in azienda, anche alla luce dei limiti che i vari approcci hanno evidenziato (§1). Accenniamo alle caratteristiche salienti delle imprese in cui abbiamo svolto una ricerca sul tema (§2) e a seguire riportiamo le *praxis* di valutazione che avvengono in tali imprese (§3). Nelle Conclusioni proponiamo un confronto tra i diversi tipi di *performance* aziendale oggetto della valutazione e suggeriamo possibili fonti di rafforzamento della valutazione partecipata all'interno della cultura organizzativa delle imprese.

## 1. La valutazione degli impatti della formazione aziendale

I modelli di valutazione della formazione aziendale proposti in letteratura differiscono tra loro a seconda che la valutazione riguardi il raggiungimento degli obiettivi formativi oppure il beneficio che tale raggiungimento produce sull'azienda, con una netta prevalenza dei primi rispetto ai secondi. Alvarez e colleghi (2004) hanno illustrato con chiarezza le differenze tra questi due tipi di azione. Nel primo tipo si valuta fino a che punto l'intervento formativo abbia raggiunto gli obiettivi prefissati. Le misure utilizzate includono il contenuto e la progettazione della formazione, i cambiamenti nei discenti e i ri-

sultati organizzativi. Nel secondo tipo l'oggetto di analisi sono i benefici, gli effetti, i miglioramenti che in un contesto organizzativo si sono verificati a seguito (per merito) della formazione. Noi ci soffermiamo su questo secondo tipo di valutazione. In tale ambito il modello teorico predominante è stato a lungo quello di Kirkpatrick (1959) che nella prima e nelle sue successive formulazioni, con gli approfondimenti di Hamblin (1974) e con l'importante estensione di Patrick (1992), spronava le aziende ad elaborare indici e dati relativi alle persone e alle strutture dell'organizzazione e a rendere le misurazioni parte integrante del processo di formazione. Come è noto, secondo questo modello gli effetti della formazione sarebbero desumibili dalla misurazione del trasferimento di competenze e in ultima analisi dai risultati in termini di valore aggiunto economico-finanziario a seconda della *business-performance* individuata come *target*. Questo modello ha incontrato un enorme successo sul piano teorico. Su quello pratico, sebbene nel mondo anglosassone non siano mancate aziende che hanno tentato di adottarlo (Van Buren e Erskine, 2002), ha invece mostrato diversi limiti, fino ad essere criticato come pura «tassonomia di risultati che le aziende non sono in condizioni di calcolare» (Holton, 1996), poiché nelle aziende valutare il cambiamento nel comportamento delle persone e valutare i miglioramenti tangibili per l'organizzazione richiede sforzi titanici, tempi lunghissimi e competenze di metodologia della ricerca molto avanzate. La verifica degli effetti formativi sul *business* è complessa e onerosa. Presuppone l'elaborazione di metodi condivisi per definire indicatori quantitativi di legame tra il *business* e le competenze e tra queste e le azioni formative. È altrettanto difficile ricomporre l'acquisizione, il rafforzamento e il miglioramento delle competenze dei singoli in un *unicum* e poi misurarne l'impatto sui vari processi lavorativi che sostanziano l'organizzazione aziendale.

In effetti la proposta di Kirkpatrick è meccanicistica, in particolare laddove tiene distinto il momento dell'apprendimento da quello del trasferimento sulle pratiche lavorative: si rifà ad una visione secondo cui prima si impara e poi si agisce e tende a formalizzare una concezione astratta della realtà secondo cui esistono non solo tempi distinti e successivi dell'apprendimento, ma anche spazi diversi: luoghi in cui si impara e luoghi in cui si agisce (Stokking, 1996). Sappiamo invece che il rapporto tra apprendimento e azione è molto più complesso. Il momento dell'apprendimento è anche un momento di trasformazione dell'azione e l'azione stessa è un fatto di apprendimento (imparare-facendo) (Wenger e Snyder, 2000; Wenger, 2010). Queste dimensioni dell'apprendimento sono tanto più vere nel campo della formazione aziendale.

Col passare degli anni sono stati proposti modelli di valutazione alternativi, che incorporano come variabili gli effetti delle differenze individuali sulla moti-

vazione ad apprendere e sulla motivazione ad applicare uno sforzo migliorativo nel lavoro che si è chiamati a svolgere (Campbell, 1988; Kanfer e Ackerman, 1989; Colquitt *et al.*, 2000; Russ-Eft, 2002). Altri studiosi ed esperti hanno tentato di includere gli effetti delle differenze tra gli ambienti di apprendimento formativo e gli ambienti di apprendimento multi-situato (McLellan, 1993; Engeström, 2001; Engeström e Sannino, 2010). Alcuni anni addietro, un'elaborazione specifica era stata proposta da Quaglino (1979) che aveva aggiunto la valutazione dei processi, ovvero di quell'insieme di eventi e situazioni (o flusso) che scaturivano dai momenti formativi nella loro aggregazione. Kaufman (1996) aveva invece suggerito di considerare anche una serie di misure dei cambiamenti intercorsi nell'ambiente organizzativo dell'azienda. Si trattava di tentativi di recuperare l'analisi delle variabili intervenienti.

In seguito, negli anni Novanta e nei primi Duemila il calcolo del ROI (ritorno sugli investimenti) della formazione divenne il nuovo modello di riferimento, soprattutto a seguito della spinta seminale di Phillips (1996, 1997), secondo il quale, in occasione delle attività di formazione, il *management* deve far emergere il valore dell'intervento in termini di remuneratività finanziaria. Esito del paradigma della qualificazione del 'capitale umano', il calcolo del ROI della formazione presuppone che come le altre forme di capitale investito, anche quello diretto alle risorse umane sia valutato attraverso un indice di redditività (Phillips, 1996). Ai guadagni ottenuti grazie alla formazione, vanno sottratti i costi sostenuti per effettuare l'investimento: una formula a prima vista molto semplice. Ma le difficoltà metodologiche di calcolo non scomparvero; semmai si ampliarono, poiché se è semplice determinare i costi sostenuti per effettuare l'investimento in formazione, calcolare i ricavi netti derivanti da tale investimento è un esercizio complesso, con risultati poco affidabili, frutto di stime e parametrizzazioni aleatorie. Quale metodologia può mai intercettare e quindi misurare (e poi tradurre in 'valore moneta') il peso delle variabili latenti che influiscono sulla linearità di causa-effetto tra *input* formativi e *outcome* aziendali? (De Meuse *et al.*, 2009; Hall, 2009).

All'ampio consenso teorico guadagnato nel tempo dal ROI della formazione – anche grazie a quei processi di finanziarizzazione e messa a valore delle risorse intangibili che hanno accompagnato il successo del paradigma della massimizzazione del valore per l'azionista e dell'*accountability* finanziaria – non ha certo corrisposto altrettanta applicazione pratica, se è vero, come è vero, che tra le imprese e le organizzazioni che adottano un sistema di valutazione empirica (pochi), pochissime adottano il ROI della formazione.

L'approccio favorevole alla valutazione del ROI della formazione è stato poi messo in crisi dalle trasformazioni della cultura d'impresa: se da un lato il riferimento alle dimensioni finanziarie delle attività aziendali continua ad essere sem-

pre più stringente, dall'altro, i principali obiettivi della formazione aziendale investono proprio quei fenomeni e quegli aspetti non direttamente assoggettabili alla disciplina econometrica e che per sintesi vengono definiti *soft facts*: la flessibilità degli approcci organizzativi, la soddisfazione per i contenuti del lavoro, il clima relazionale, il lavoro di squadra, l'adozione di nuove tecnologie di informazione e comunicazione; la ricerca della qualità percepita dei servizi e prodotti rivolti ai clienti; la riduzione delle forme di conflitto, il miglioramento del clima aziendale e così via. L'estensione della supremazia dell'ordine dei valori intangibili rispetto a quello della produttività quantitativa come leva di sviluppo dei profitti aziendali ha allontanato le imprese dalla possibile adozione del modello del ROI della formazione persino più di quanto avesse fatto la complessità del metodo stesso. Nei contesti competitivi in cui è richiesto un continuo rimodellamento delle *best way*, le organizzazioni ricorrono sempre più ad una formazione di tipo continuativo, applicando il cosiddetto *continuous learning*. Un approccio all'apprendimento organizzativo che solitamente si basa su un combinato di attività formative formali (aula) e informali (affiancamento, *training on the job*), erogate in un orizzonte temporale ampio. A fronte di ciò, la misurazione del ROI della formazione risulta sempre meno applicabile e così la valutazione si allontana dal rilevamento dei benefici finanziari (Berge, 2008) per rispecchiare sempre più la rilevanza delle dimensioni relazionali dei processi cognitivi e organizzativi (Lipari, 2006). Infine, grazie allo sviluppo ancora più imponente dei paradigmi di matrice costruttivista (Fosnot, 1996; Doolittle, 2000; Brown, 2008) è venuta meno l'adozione irriflessa della metafora ingegneristica nella valutazione della formazione che ora appare meno egemonica, avendo incontrato numerose opposizioni, poiché ogni evento economico, si sottolinea, è imbevuto di fattori socio-istituzionali e di contesto.

La focalizzazione sulle dimensioni relazionali e cognitive degli ambienti organizzativi, se da un lato segna un distacco dai paradigmi econometrici, dall'altro procede in una sorta di riduzione della valutazione alla rispondenza tra risultati attesi, fabbisogni formativi e risultati conseguiti. «Così, essendo l'apprendimento dei contenuti su cui è costruito l'intervento di formazione il centro dell'attenzione, è su di esso che si concentra l'interesse prevalente della valutazione. È scarso l'interesse per gli effetti dell'azione formativa sui contesti di riferimento» (Lipari, 2006: 16).

Nel frattempo, il numero di aziende che adotta sistemi analitici di valutazione dei benefici aziendali della formazione resta contenuto (Pineda, 2010). La valutazione è spesso una cenerentola, poiché la formazione aziendale viene realizzata per motivi di tipo adattativo (soprattutto nel caso delle Piccole e Medie Imprese) oppure per migliorare alcuni aspetti aziendali difficili da misurare (Bisio, 2002). Molte aziende preferiscono limitarsi alla trasposizione dei metodi di valutazione

utilizzati per comprendere il grado di soddisfazione degli utenti che hanno partecipato alla formazione. Più di rado tentano di cogliere il livello di competenze che questi hanno raggiunto attraverso un'indagine di eventuali miglioramenti nell'area aziendale o nel campo semantico in cui erano stati rilevati i fabbisogni come addentellati dei processi lavorativi. Nella maggioranza dei casi, ci si limita a considerare la formazione aziendale come se si trattasse di formazione individuale. In altre parole, si adottano sistemi che rilevano o certificano la congruenza tra obiettivi progettuali e bisogni formativi dei destinatari. In che modo questa rilevanza si traduca in termini di benefici per l'azienda resta una domanda inevasa (Conti, 2005; Fontana e Varchetta, 2002; Fraccaroli e Vergani, 2004).

## 2. I casi e la metodologia della ricerca.

Una ricerca condotta presso alcune imprese italiane del sistema moda<sup>1</sup> offre l'occasione per indagare le pratiche effettive di valutazione della formazione aziendale e suggerire alcuni spunti di riflessione su possibili metodologie adattabili. Le imprese coinvolte nella ricerca sono sei realtà industriali del settore tessile e calzaturiero, eterogenee per attività e collocazione nella filiera e ubicate in varie regioni italiane. Si tratta di tre importanti calzaturifici – *Gamma* in Veneto, *Sigma* di Porto Sant'Elpidio nelle Marche e *Delta* presso Caserta che produce per conto terzi – di un tacchificio – *Beta*, con sede tra Rimini e Cesena – di un'impresa produttrice di tessuti sportivi e speciali – *Alfa*, in Veneto – e di *Omega* una multinazionale con più sedi italiane che si occupa di noleggio e lavaggio di indumenti da lavoro e biancheria piana<sup>2</sup>. Le dimensioni aziendali (1 micro impresa, 3 piccole imprese e 2 grandi imprese), i sistemi di produzione adottati, i mercati di sbocco e l'evoluzione imprenditoriale delle realtà indagate variano da caso a caso. L'omogeneità riguarda invece il fatto che tali imprese hanno elevati standard produttivi e qualitativi, fanno ampio ricorso alla formazione interna, esercitano un presidio consapevole degli iter di progettazione della formazione e hanno attraversato una fase di radicale trasformazione organizzativa nel corso degli anni.

<sup>1</sup> La ricerca è un prosieguo autonomo di un più ampio programma di indagine realizzato nell'ambito dei Piani Formativi settoriali finanziati da Fondimpresa a beneficio di numerose imprese attive nel settore tessile, abbigliamento e calzature. Tra queste ne sono state selezionate 6 in base alla disponibilità e all'interesse ad 'ospitare' ulteriori attività di ricerca sul campo, ai fini dell'approfondimento per gli studi di caso e dunque a sostegno della presente analisi.

<sup>2</sup> Sono utilizzati nomi di fantasia in base all'accordo stipulato con le dirigenze allo scopo di riportare liberamente tutte le informazioni raccolte, senza tuttavia compromettere la *privacy* aziendale.

i) *Gamma* incarna in pieno l'eccellenza manifatturiera che ha fatto della Riviera del Brenta uno dei più importanti distretti della calzatura a livello internazionale. Nata oltre 55 anni fa su iniziativa di quattro fratelli, l'azienda ha mantenuto nel tempo la sua dimensione familiare e negli anni Ottanta si è specializzata nella produzione di calzature da donna con marchio proprio, cui associa la ricerca di uno stile sobrio, della comodità e della qualità. Nel corso del tempo il numero di addetti è rimasto costante (circa 500), con una redistribuzione delle figure professionali a favore dell'amministrazione, della modellizzazione e a svantaggio delle aree tecnico-artigianali. Al ricambio generazionale ha corrisposto un passaggio dalla produzione per marchi propri a quella per conto terzi, la riorganizzazione della produzione, l'adozione di politiche e strumenti per la qualità e di un modello organizzativo con forte carattere relazionale e densità comunicativa, l'assunzione di nuove figure professionali, il ricorso strutturato alla formazione e ai servizi di consulenza organizzativa.

ii) *Sigma* produce uno dei marchi più importanti del Made in Italy nel mercato calzature donna extra-lusso. Il calzaturificio, nato alla fine degli anni Ottanta, da allora realizza calzature destinate ai mercati emergenti e gestisce in proprio tutte le fasi della produzione: prototipazione delle calzature, modelleria, taglio, montaggio, finissaggio fino ad arrivare al *packaging*. All'esterno sono delegate le fasi di orlatura e giunteria. Negli ultimi anni *Sigma* ha vissuto profondi cambiamenti: sul piano strategico-commerciale e nell'assetto societario. L'azienda ha dovuto adottare una strategia più dinamica, tesa alla ricerca di nuovi mercati e alla diversificazione della produzione, anche per conto terzi. La diversificazione ha comportato innovazioni di processo che investono l'aspetto artigianale della produzione, mentre l'avvio di produzioni in conto terzi, senza rinunciare al marchio proprio, ha reso più complesso il sistema organizzativo ora basato sul cambiamento continuo. Le scelte di riorganizzazione dei processi interni sono orientate alla ricerca di buone prassi nelle quali è cruciale l'analisi delle procedure e del clima organizzativo.

iii) *Beta* è una piccola impresa (38 dipendenti suddivisi in 5 reparti) di eccellenza internazionale nella produzione di tacchi e componenti per la calzatura di lusso femminile e ha alle spalle una storia centenaria basata sull'ingegno del suo fondatore e la continuità assicurata dalle generazioni successive. Nei primi anni del Duemila l'azienda ha intrapreso una massiccia trasformazione tecnologica, ma nel 2005 è entrata in una fase di difficoltà con una flessione negativa del fatturato per effetto del fallimento di un importante marchio e del venir meno delle relative commesse. Ne è derivata una trasformazione nella gestione e nella produzione, tesa ad accrescere la cooperazione tra i dipendenti.

iv) *Delta* è un calzaturificio campano con circa 80 addetti e una storia relativamente giovane: nasce alla fine degli anni Sessanta come espansione di una

precedente attività di marca artigianale e si specializza nella produzione di mocassini, con linee maschili e femminili. Fino alla fine degli anni Novanta riesce a far evolvere il proprio prodotto, attraverso un ampliamento della gamma di versioni, scelta che incontra un discreto successo. In seguito, la saturazione dei mercati obbliga a varare nuove strategie di produzione, sempre più per conto terzi. Le attività formative riguardano soprattutto gli adempimenti per la sicurezza e le procedure di qualità richieste dalle aziende terze committenti. I cambiamenti organizzativi sono dunque indotti da fattori esogeni e per tale motivo l'analisi dei fabbisogni formativi si riduce all'esame dei contenuti desumibili dai desiderata delle aziende clienti.

v) *Alfa* è un'azienda di piccole dimensioni a conduzione familiare che produce tessuti industriali specializzati. Fondata nel 1990 e presente da subito nel mercato internazionale, realizza semilavorati di nicchia, ovvero prodotti complessi basati sull'accoppiatura e spalmatura di tessuti e affini, ottenuti con processi meccanici e chimici ad elevato contenuto tecnologico, di cui in tre casi l'azienda ne ha registrato il brevetto. È forte l'orientamento a diversi settori merceologici: calzaturiero, abbigliamento tecnico, moda, arredamento, ortopedia, automotive e nautico, con la produzione di tessuti per calzature da lavoro, sportive e per il tempo libero, tessuti per abbigliamento tecnico e sportivo, tessuti per gli interni dei caschi, tessuti speciali per impieghi industriali. L'organizzazione aziendale è snella, con una spiccata flessibilità di ruoli, una marcata ricerca dell'innovazione e della sperimentazione. Anche per tali motivi *Alfa* ricorre spesso alla formazione, coinvolgendo tutte le figure professionali interne.

vi) *Omega* nasce nel 1963 nell'hinterland milanese come società che offre servizi professionali di noleggio e lavaggio di indumenti da lavoro. Inizialmente autonoma, in seguito si associa ad una grande impresa americana già leader di settore dal 1889, assumendo in seguito le caratteristiche di una multinazionale. Nel corso dei decenni l'azienda registra un costante e progressivo sviluppo con l'ampliamento della tipologia di clienti e del numero di sedi nazionali, fino a creare due sussidiarie estere e, per mezzo dei soci americani, numerose altre sedi internazionali. Con oltre 3.000 dipendenti, i vari stabilimenti italiani funzionano attraverso un sistema di gestione della qualità con cui garantire uniformità dei processi e dei servizi. L'azienda ha una politica strategica di sviluppo di procedure e processi di minimizzazione dei rischi ambientali. L'adesione alle norme e alle procedure di certificazione è ora una dimensione centrale e stimola continuamente il ricorso ad attività formative che coinvolgono l'intero personale.

Abbiamo svolto la ricerca attraverso una lunga esperienza di etnografia aziendale di circa 10 mesi (Schwartzman, 1993; Czarniawska, 1997; Smith, 2006) ovvero sulla scorta dell'esplorazione diretta delle pratiche e dei processi di comunicazione sul lavoro, dell'osservazione dei modelli organizzativi tecnici e

relazionali, a partire dai problemi che più frequentemente gli attori mostravano di affrontare in rapporto alla formazione, all'analisi dei fabbisogni formativi e alla valutazione degli impatti della formazione. L'osservazione di tali aspetti è stata effettuata mediante l'impiego di tecniche a matrice partecipativa che hanno privilegiato la raccolta dei dati sul campo, l'osservazione e la realizzazione di una serie di interviste e di *focus group* con attori aziendali in diversi tipi di ruoli e funzioni. Grazie ad un rapporto dialogico strutturato con la dirigenza, con i consulenti esterni e con molti dei dipendenti delle imprese, l'impiego delle tecniche di etnografia aziendale ha consentito di descrivere ed interpretare i processi quotidiani della vita organizzativa, le norme che ne regolano il funzionamento e gli elementi simbolici e valoriali distintivi, dal cui intreccio deriva anche il modello effettivo di valutazione della formazione. La ricerca sul campo e le interviste ai diversi attori hanno permesso di cogliere le diverse modalità attraverso cui le aziende individuano e rilevano i fabbisogni, procedono alla realizzazione degli interventi formativi e soprattutto se e come realizzano attività di valutazione. La scelta del metodo etnografico deriva dal vantaggio di poter assistere in presa diretta alle pratiche spesso informali di relazione e scambio che avvengono all'interno delle imprese (altrimenti non acquisibili) e che sostanziano l'oggetto di analisi in questione – la valutazione della formazione aziendale. Il metodo etnografico inoltre consente di combinare insieme l'acquisizione di conoscenze pertinenti sugli attori (e i loro vissuti) e sull'organizzazione (Lipari, 2008) e simultaneamente cogliere e interpretare le occasioni di riflessività in cui sono calati gli stessi attori e per questa via giungere ad una descrizione più realistica delle dinamiche altrimenti latenti che in azienda contornano e in alcuni casi sostanziano la formazione e la valutazione.

### 3. Le attività di formazione aziendale e le pratiche di valutazione

A fronte di appena sei casi esaminati, tra l'altro molto diversi tra loro per dimensioni, organizzazione e tipo di prodotti, abbiamo riscontrato approcci simili adottati per l'analisi dei fabbisogni e la gestione degli interventi formativi. Nella realizzazione della formazione, *i)* *Gamma* fa riferimento ad consulente interno dedicato che rileva gli aspetti «migliorabili con la formazione» secondo un modello in cui questa deve contribuire alla riorganizzazione aziendale. L'osservazione e l'analisi coinvolgono altresì tutte le figure professionali con funzioni di messa in circolo delle informazioni che riguardano l'andamento dei processi di riorganizzazione. Nascono così anche interventi formativi per rispondere alle esigenze indicate dalle varie figure professionali. Dalla formazione la dirigenza si attende risultati che incidano sia sulla soluzione delle problematiche

operative sollevate dai dipendenti, sia sulla qualità dell'organizzazione del lavoro in generale. *ii)* Il calzaturificio *Sigma* persegue obiettivi di cambiamento continuo: un consulente esterno e un team dell'ufficio di gestione del personale individuano le leve organizzative e relazionali per introdurre cambiamenti organizzativi e produttivi. In seguito le varie figure professionali esprimono il proprio parere, segnalando punti di forza e di debolezza. I risultati attesi dalla formazione riguardano «il cambiamento», di solito inteso come generale processo di sviluppo. *iii)* Presso *Beta*, la formazione è parte di un sistema di miglioramento in cui hanno rilevanza la comunicazione e l'integrazione tra i reparti. Nell'analisi dei fabbisogni, tutte le figure professionali possono essere protagoniste, esplicitando le percezioni delle criticità in termini di prodotti, processi, compiti e competenze. La formazione è rivolta alle esigenze tecnico-specialistiche delle figure coinvolte nella progettazione, nel design e nella produzione; al miglioramento della comunicazione interna, alla consapevolezza dei ruoli e allo «spirito di gruppo». La valutazione degli effetti della formazione è orientata a cogliere di volta in volta le opinioni delle figure professionali circa l'eventuale attenuarsi di problemi comunicativi e l'emergere di nuovi ambiti di fabbisogni. *iv)* *Delta* punta a «migliorare la qualità della produzione e dell'ambiente di lavoro», con interventi il più delle volte resi necessari da adempimenti di legge e da richieste delle aziende committenti. Tali interventi presuppongono anche cambiamenti organizzativi. Sebbene la formazione non si regga su alcun tipo di rilevazione formale dei fabbisogni, appaiono consolidate alcune pratiche informali di segnalazione e discussione delle eventuali criticità che si sospettano. *v)* In *Alfa* l'analisi dei fabbisogni formativi avviene su un piano semi-formale. Le attività di formazione hanno obiettivi di volta in volta differenti, di natura 'manutentiva', 'strategica' o 'istituzionale', a seguito di interventi nell'ambito di tutte le aree aziendali – management, amministrazione, marketing, sicurezza e qualità, innovazione nelle tecnologie di produzione. La formazione avviene sia *on the job* che in modalità d'aula, sia all'interno che all'esterno dell'azienda. *vi)* Infine in *Omega* l'analisi dei fabbisogni si accompagna a strumenti di rilevazione di tipo formale attraverso cui l'azienda, registra il verificarsi di situazioni di rischio nell'ambito della sicurezza e della prevenzione e l'emergere di indicazioni di miglioramento della qualità dei processi e dei servizi. Da qui scaturisce la progettazione delle attività formative. Gli interventi formativi, alcuni dei quali obbligatori per legge, vengono improntati affinché le condotte comportamentali degli addetti alla produzione contribuiscano a migliorare la qualità dei prodotti e dei servizi. Pianificazione, progettazione e organizzazione della formazione avvengono secondo un procedere articolato che coinvolge in maniera circolare i responsabili di produzione dei vari siti produttivi (tramite questi anche gli addetti alla produzione), il responsabile sicurezza, ambiente e qualità del gruppo, gli esperti addetti alla qualità e alle certifi-

cazioni e gli organismi della dirigenza dell'azienda. La formazione è solitamente realizzata all'interno dell'azienda, per lo più in modalità d'aula.

In relazione ai processi di analisi dei fabbisogni e di realizzazione delle attività formative abbiamo analizzato le pratiche attraverso cui in queste aziende si tenta di valutare l'occorrenza e la portata dei benefici che la formazione arreca alla realtà organizzativa<sup>3</sup>. *i) Gamma* non adotta alcun sistema formale e analitico di valutazione. Piuttosto la dirigenza ricorre ad interpretazioni basate sull'osservazione di alcune evidenze e segnali riscontrati in azienda *ex post*. Si procede per semplice inferenza: se la finalità dell'attività formativa era aumentare la produttività di un reparto, a distanza di un certo periodo dal completamento della formazione, l'opinione espressa dalle figure che operano in quel reparto diviene determinante per stabilire se si è verificato o meno l'incremento di produttività e se questo sia da associare alla formazione. I tempi di produzione sono registrati, ma conta l'opinione delle figure coinvolte e la percezione condivisa. Prevala la convinzione che i benefici della formazione siano riscontrabili semplicemente sulla scorta della circolazione informale delle opinioni:

«Ci affidiamo al senso di appartenenza e alla crescente consapevolezza di ciascuno del proprio ruolo in azienda che portano a un maggior coinvolgimento dei dipendenti» (Responsabile risorse umane, *Gamma*).

«A nostro avviso le attività formative sono portatrici di benefici sul piano organizzativo, produttivo, individuale e di gruppo, in termini di compiti, ruoli e competenze, sul piano della comunicazione e della cultura aziendale. Una valutazione analitica sarebbe per noi troppo impegnativa, soprattutto se dovessimo farla individuando i risultati economici» (Dirigente, *Gamma*).

*ii)* Anche *Sigma* non adotta procedure formali e analitiche di valutazione. La valutazione è «impressionistica». Sebbene l'analisi dei fabbisogni formativi sia parte integrante e formalizzata dei piani di intervento organizzativo, non si punta a cogliere il peso specifico delle attività formative. L'analisi organizzativa porta alla definizione puntuale di ruoli e di fabbisogni professionali ad essi associati. I processi sono analiticamente isolati e distinti e vengono creati collegamenti astratti tra processi e ruoli, compiti e competenze, ma il miglioramento (o il peggioramento) delle attività lavorative è dedotto da discussioni, dialoghi, opinioni durante riunioni oppure in seno alle stesse attività di formazione. L'osservazione soggettiva e di gruppo attesta se si è verificato un miglioramento che viene fatto

<sup>3</sup> Riportiamo alcuni estratti di interviste e *focus group*. Non abbiamo fatto altrettanto per i temi dell'analisi dei fabbisogni e della realizzazione degli interventi formativi per motivi di spazio.

dipendere, senza controprove, dagli effetti della formazione. La prossimità tra l'attività formativa e il rilevamento delle esigenze specifiche dell'azienda aumenta, nella percezione delle figure preposte all'organizzazione aziendale, l'affidabilità del giudizio. Questo tipo di comunicazione dei giudizi è una pratica costante e continua, immessa in un ciclo senza interruzioni. In sintesi, la valutazione è qui una pratica informale ricorsiva:

«c'era la necessità di condividere trasversalmente l'assetto organizzativo dei processi lavorativi a partire dal campionario e l'aver sfruttato lo spazio-tempo formazione a questo scopo è per noi di per sé la misura della riuscita della formazione» (Consulente interno, *Sigma*).

iii) Nel caso del tacchificio *Beta*, la rilevazione degli effetti della formazione non segue un iter formale, non si avvale di strumenti specifici, non ha cadenze periodiche e non prevede verifiche. Si fonda piuttosto su informazioni acquisite e interpretate dalla dirigenza e da una consulente esperta di gestione. Gli indicatori indiretti e le informazioni rimandano agli obiettivi aziendali, ovvero al fatturato, i cui andamenti sono costantemente monitorati quasi in tempo reale: «è il nostro aggancio empirico per far convergere il personale verso un obiettivo tangibile» (Direttore produzione, *Beta*). In azienda si segue un approccio olistico, con una densa interazione tra dirigenza, tecnici, capi reparto e amministrativi. La soddisfazione del cliente è un segnale importante per giudicare la riuscita della formazione:

«Se il cliente ritorna è perché gli diamo tutte queste cose qui: produzione, qualità, attenzione, tutti aspetti necessari sui quali abbiamo investito molto attraverso la riorganizzazione e la formazione. Queste buone prestazioni sono la ricaduta degli sforzi fatti. Perché se in ufficio rispondono male e non danno risposte adeguate, se in magazzino consegnano male, se in produzione stampano male e fanno danni, il fatturato e i clienti non crescono. Questi sono gli indicatori» (Socio di minoranza con il ruolo di responsabile marketing, *Beta*).

iv) La dirigenza di *Delta* si affida agli aspetti legati alla dimensione vissuta delle problematiche aziendali.

«Io sinceramente ho visto molti risultati positivi. Ho visto proprio un aumento nell'uso dei dispositivi di sicurezza da parte dei ragazzi che prima non c'era, adesso chiedono informazioni. Si li vedo più spronati dopo aver fatto i corsi» (Responsabile amministrazione, *Delta*).

Si tratta di un'opinione sollecitata, un giudizio personale che giustifica *ex-post* l'importanza della formazione ai fini del rispetto delle normative sulla sicurezza. Ma è chiaro che tale giudizio non rientra nell'economia delle scelte: le considerazioni che hanno reso necessaria la formazione, vengono espresse *ex-ante*, mentre *ex-post* conta il giudizio soggettivo, l'osservazione indiretta e l'analisi impressionistica. La valutazione degli effetti della formazione non fa parte dei processi di *sense-making* dell'azienda.

v) In *Alfa* la dirigenza si basa su una rilevazione informale delle percezioni e delle considerazioni che emergono da parte delle figure coinvolte nei processi lavorativi e organizzativi oggetto della formazione. In alcuni casi, le informazioni raccolte riguardarono determinati indicatori relativi alla prevenzione di infortuni o danni di produzione (la ricorrenza degli eventi definiti «problematici»). Tuttavia, nessuna analisi è condotta per stabilire eventuali correlazioni tra le attività formative e la distribuzione temporale degli «eventi problematici». La valutazione è un giudizio condiviso risultante da un continuo flusso di comunicazioni e relazioni orali *de visu* che avviene tra le figure che presidiano la produzione e controllano la qualità.

«Noi ci basiamo sul fatto di vedere se cambia qualcosa dopo la formazione all'interno dell'azienda... Ad esempio, il caso dell'Inglese [...] prima nessuno... Se arrivava una telefonata Inglese, pur avendolo studiato tutti a scuola, perché alle superiori ormai Inglese te lo insegnano... Però una telefonata commerciale magari è un'altra cosa... Quindi ecco che abbiamo deciso di fare tutti un corso di Inglese. Adesso ci sono più persone che sono in grado di parlare Inglese, almeno di capire cosa dicono dall'altro lato del telefono... Quindi diciamo che il metodo per capire gli effetti della formazione è l'esperienza, l'esperienza diretta. Dopo la formazione vedo se le cose sono cambiate in meglio oppure no» (Responsabile dell'amministrazione, *Alfa*).

Le dimensioni molto contenute dell'impresa e la vicinanza tra dirigenza e reparti portano a fidarsi delle informazioni di carattere qualitativo che emergono progressivamente dallo scambio reciproco di impressioni. La dirigenza osserva le reazioni, acquisisce i pareri, accumula opinioni e aggrega giudizi provenienti dalle diverse figure professionali. Grazie a questa molteplicità di comunicazioni si esprime un giudizio sugli effetti della formazione. Ciò favorisce un'osservazione diretta e partecipata che si impone come sistema di rilevazione mediata della persistenza di problemi, dell'efficacia o meno delle soluzioni adottate. La proprietà si affida ai riscontri di efficacia che scorrono nei giudizi soggettivi dei lavoratori e che diventano valutazioni aziendali in forza della loro circolazione diffusa.

vi) Nel caso di *Omega*, vi sono alcuni elementi che contribuiscono ad una valutazione che, in minima parte, può essere considerata empirica e analitica,

poiché si basa sulla registrazione di eventi di potenziale infortunio e tiene traccia del numero dei reclami dei clienti. L'azienda registra gli eventuali miglioramenti nelle fasi successive alla formazione nel campo della sicurezza e della qualità.

«Ci sono attività formative che dimostrano con i numeri il loro buon esito. È il campo dei rischi di infortunio o di danno ambientale. Dopo la formazione controllo dati alla mano se e perché continuo ad avere episodi di infortunio e scopro che è molto legato al comportamento e quindi faccio formazione sui comportamenti e le condotte. Dopo rilevo che il numero di eventi 'rischiosi' diminuisce e quindi significa che la formazione ha avuto un effetto positivo, anche monetizzabile» (Responsabile sicurezza, ambiente e qualità, *Omega*, sede di Pomezia).

Tuttavia, si tratta pur sempre di un'osservazione e non di un'analisi. Vale a dire che il giudizio dell'efficacia della formazione non si basa sulla misurazione del peso effettivo che questa avrebbe avuto nel ridurre o meno gli eventi di rischio e i reclami.

«Magari la valutazione specifica dell'impatto in termini economici sarebbe necessaria qualora si dovesse attivare un intervento formativo molto costoso e dispendioso e allora bisogna pre-determinare la soglia economica minima di benefici attesi. Ma appunto è qualcosa che fissi prima della formazione, e non dopo, quando la formazione comunque la hai fatta. Secondo noi ha senso accertarsi che la formazione abbia funzionato, ma non ha senso andarsi a calcolare esattamente se ha determinato il beneficio economico atteso» (Responsabile sicurezza, ambiente e qualità del gruppo, *Omega*, sede di Pomezia).

Al termine di questa breve carrellata, possiamo sostenere che le imprese esaminate puntano alla formazione come investimento che contribuisce ad avviare, sostenere e accompagnare trasformazioni organizzative, a migliorare la qualità di processi, prodotti e servizi e a prevenire infortuni sul lavoro e rischi ambientali. Ma tali imprese praticano una valutazione 'informale' e mostrano un interesse solo latente per la comprensione degli effetti della formazione sulle *performance* aziendali. È una situazione dettata dalle percezioni delle difficoltà legate alla messa in pratica di metodologie analitiche, sistematiche e continue e alla complessità delle operazioni necessarie per isolare la variabile indipendente della formazione rispetto ad altre variabili intervenienti. L'approccio 'informale' alla valutazione dipende anche dal tipo di obiettivi cui è legata la formazione visto che come schematizzato (§ Tab. 1), le difficoltà di valutazione variano a seconda degli obiettivi specifici della formazione (Baldwin e Ford, 1988; Fortunati, 2007).

Tab.1 - Tipologia dei fattori intervenienti di sovrapposizione

<i>Area benefici</i>	<i>Fattori endogeni</i>	<i>Fattori esogeni</i>	<i>Altri ostacoli</i>
<b>Produttività</b>	Difficoltà di isolare formazione rispetto altre variabili	Variabili economiche esterne	
<b>Qualità prodotti e processi</b> (Alfa, Omega)	Difficoltà di isolare formazione rispetto altre variabili Difficoltà nell'elaborare indicatori di misurazione della qualità	Variabili economiche esterne Difficoltà nel separare apprendimento informale e formale	
<b>Vendite</b>	Difficoltà di isolare formazione rispetto altri cambiamenti interni	Variabili ambientali Variabili legate alla domanda	
<b>Costi</b>	Variabili di produzione e/o organizzazione	Variabili ambientali Variabili economiche esterne	Difficoltà nell'individuazione di costi intangibili
<b>Riorganizzazione</b> (Gamma, Sigma, Beta, Alfa, Omega)	Indistinguibilità tra effetti della formazione e processi di riorganizzazione	Variabili ambientali Variabili esterne di natura organizzativa ed economica	Difficoltà nella quantificazione dei benefici (a cosa è finalizzata la riorganizzazione?)
<b>Comunicazione interna</b> (Gamma)	Indistinguibilità tra effetti della formazione e processi di miglioramento della comunicazione	Variabili ambientali Variabili esterne di natura organizzativa e culturale	Difficoltà nella quantificazione dei benefici (a cosa è finalizzata la qualità della comunicazione?)
<b>Cambiamento continuo</b> (Sigma, Beta)	Indistinguibilità tra effetti della formazione e processi di riorganizzazione	Variabili esterne di natura organizzativa ed economica	Difficoltà nella quantificazione dei benefici
<b>Clima aziendale</b>	Difficoltà di traduzione delle competenze in clima aziendale	Variabili ambientali	Difficoltà nel valutare il clima aziendale di per sé
<b>Immagine</b>	Indistinguibilità tra componenti della formazione e processi che incidono sull'immagine aziendale	Variabili legate alla percezione esterna	Difficoltà nel valutare l'immagine aziendale di per sé

Nel caso degli obiettivi di miglioramento della qualità dei prodotti e dei processi, la valutazione è ostacolata dalla difficoltà di isolare gli effetti della formazione rispetto ad altre variabili, dalla complessità delle attività necessarie per elaborare indicatori di misurazione della qualità, dalla presenza di variabili economiche esterne ai processi produttivi e infine dalla difficoltà nel separare l'apprendimento informale dalla formazione formale. Quando l'obiettivo di miglioramento riguarda la riorganizzazione in sé, oltre alle difficoltà nel distinguere gli effetti della formazione dagli effetti attribuibili ad altre azioni di riorganizzazione, si riscontrano problemi nella misurazione

ne delle variabili ambientali e ostacoli di ordine metodologico nella quantificazione dei benefici. Laddove gli obiettivi della formazione attengono al miglioramento della comunicazione interna, è molto complesso il lavoro di delimitazione degli effetti dovuti ad altri fattori di cambiamento che agiscono sulla comunicazione (tecnologie, *setting*, contenuti della comunicazione), senza contare che le variabili esterne di natura culturale (per definizione le più complesse da tradurre in scale di misurazione) possono avere un loro peso. Infine, ancora più complessa appare la valutazione quando la formazione punta a favorire la disposizione a e la pratica del cambiamento continuo – un caso in cui il mezzo si può trasformare in fine: gli effetti netti della formazione risultano profondamente incorporati nei processi di riorganizzazione.

## Conclusioni

I casi descritti evidenziano come sebbene vi sia un riconoscimento dell'importanza della formazione, persino le imprese che sono interessate a sfruttarne al meglio i benefici, non adottano metodologie analitiche, sistematiche e formali di valutazione. Si è riscontrata una radicata prassi di valutazione che insiste sulle interpretazioni, si affida alle percezioni dei singoli e dei gruppi, opera con stime che, per quanto condivise all'interno degli ambienti organizzativi, sono di scarso sostegno empirico e non adatte a valutazioni diacroniche dei vari interventi formativi.

Eppure le dinamiche di osservazione e giudizio che abbiamo osservato sono parte di una cultura aziendale che presta attenzione ad alcuni fattori di *performance* che entrano a far parte di una comparazione di massima dei mutamenti tra il prima e il dopo la formazione. Inoltre, alcune delle aziende coinvolte adottano un vero e proprio ciclo di programmazione della formazione in modalità partecipativa, sostenendo pienamente lo scambio costante di informazioni tra le risorse umane anche in modalità *down-top*. Abbiamo altresì rilevato che vi è forte ricorso alla lettura e all'interpretazione di segnali informali che hanno un importante significato per il linguaggio e la comunicazione aziendale e sono dotati di senso nell'eventuale prospettiva di formalizzazione analitica. Riteniamo che questo scenario rappresenti un terreno fertile per implementare le pratiche già esistenti e calarle nella costruzione di un sistema analitico e formale. La presenza di un'intenzione della valutazione è un fattore favorevole per lo sviluppo di sistemi di (auto)valutazione formali, sistematizzati e con il ricorso ad indicatori (Rago, 2006). Le pratiche e le dinamiche informali di interpretazione (condivisa)

delle *performance*, sono una premessa per rafforzare i processi di elevata integrazione delle attività formative nelle prassi organizzative (Holton *et al.*, 2000; Lipari, 2002). Queste caratteristiche ci sembrano condizioni adatte per lo sviluppo di sistemi di *empowerment evaluation*, ovvero di metodologie e strumenti della valutazione attivati per migliorare quelle *performance* individuate e definite a partire da una visione autonoma e interna della azienda, a cui contribuiscono in maniera preponderante le risorse umane che effettivamente incidono su quelle stesse *performance* (Fetterman, 1994; 2001). Tale approccio consentirebbe sia di relativizzare l'adozione di tecniche e strumenti econometrici di valutazione, sia di andare oltre la mera valutazione della qualità degli interventi formativi realizzati. In questo senso ci pare privo di dubbi che la ricerca sulla formazione e la valutazione nelle organizzazioni possa compiere notevoli avanzamenti attraverso la combinazione di un approccio etnografico – da parte dei ricercatori – ed un impianto partecipativo e riflessivo – da parte delle risorse professionali delle organizzazioni (Gagliardi e Quarantino, 2000).

I risultati della ricerca dovrebbero aver messo in luce quanto, rispetto alle altre prospettive di valutazione della formazione aziendale, uno sviluppo più sistematico e formale della valutazione partecipata costituisca una modalità meno dispendiosa che consente ai lavoratori di avere un ruolo più attivo nelle dinamiche di scelta delle aree e dei contenuti della formazione, stimolando una maggiore assunzione di responsabilità, una maggiore intensità dei processi di collaborazione e, infine, una più profonda consapevolezza delle finalità operative della formazione (Foresti, 2003).

## Riferimenti bibliografici

- Alvarez K., Salas E. and Garofano, C. M. (2004). An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3,(4): 385–416. DOI: 10.1177/1534484304270820
- Baldwin T.T. and Ford J.K. (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research, *Personnel Psychology*, 41: 63–105. DOI: 10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x
- Ballot G., Fakhfakh F. and Taymaz, E. (2006). Who benefits from training and R&D, the firm or the workers? *British Journal of Industrial Relations*, 44,(3): 473–95. DOI: 10.1111/j.1467-8543.2006.00509.x
- Barron J.M. Berger M.C. and Black, D.A. (1997). How well do we measure training? *Journal of Labor Economics*, 15,(3): 507-28. DOI: 10.1086/209870
- Bartel A.P. (1991). *Productivity gains from the implementation of employee training programs*, National Bureau of Economic Research. DOI: 10.3386/w3893
- Berge Z. L. (2008). Why it is so hard to evaluate training in the workplace. *Industrial and Commercial Training*, 40,(7): 390–95. DOI: 10.1108/00197850810912270

- Bezzi C., Cannavò L. e Palumbo M. (2010). *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Bisio C. (2002). *Valutare in formazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Brown C. (2008). The use of complex adaptive systems as a generative metaphor in an action research study of an organization, *Qualitative Report*, 13,(3): 416–31.
- Brunello G. (2004). *La formazione continua nelle grandi imprese italiane: un'analisi dei risultati della seconda indagine ISFOL*. Roma, ISFOL.
- Campbell J.P. (1988). Training design for performance improvement. In Campbell J.P. e Campbell R.J., (eds.), *Productivity in organizations*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Colquitt J.A., LePine J.A. and Noe R.A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85: 678–707. DOI: 10.1037//0021-9010.85.5.678
- Conti G. (2005). Training, productivity and wages in Italy. *Labour economics*, 12,(4): 557–76. DOI: 10.1016/j.labeco.2005.05.007
- Czarniawska B. (1997) *A narrative approach to organization studies*, London, Sage Publications.
- De Meuse K. P., Dai, G. and Lee, R. J. (2009). Evaluating the effectiveness of executive coaching: Beyond ROI?, *Coaching: An international journal of theory, research and practice*, 2(2): 117-34.
- Doolittle P.E. (2000). Complex constructivism: A theoretical model of complexity and cognition. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 26,(3): 485–98.
- Engeström Y. (2001) Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14,(1): 133–56. DOI:10.1080/13639080020028747
- Engeström Y. and Sannino A. (2010), Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5,(1): 1–24. DOI:10.1016/j.edurev.2009.12.002
- Fetterman D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*, Thousand Oaks, CA Sage.
- Fetterman D.M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, 15,(1): 1–15.
- Fontana, A. e Varchetta G., (2002), *La valutazione riconoscente*, Milano, Guerini e Associati.
- Foresti, M. (2003). La partecipazione in ambito valutativo: mito o realtà? Teoria e pratica degli approcci partecipati in valutazione, *Rassegna italiana di valutazione*, 25: 1–26. DOI: 10.1400/66480
- Fortunati F. (2007). *Il processo di formazione continua in azienda. Modelli, strumenti ed esperienze di sviluppo del capitale intellettuale*, Milano, FrancoAngeli.
- Fosnot C.T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, New York, Teachers College Press.
- Fraccaroli F. e Vergani A. (2004). *Valutare gli interventi formativi*, Roma, Carocci.
- Gagliardi P. e Quarantino L. (2000). *L'impatto della formazione. Un approccio etnografico*. Milano, Geurini e Associati.
- Gherardi S. e Nicolini D. (1998). Apprendimento come partecipazione ad una comunità di pratiche. *Scuola Democratica*, 1, 247–264.
- Hall L. (2009). Don't be lazy. Evaluate ROI. *Coaching at Work*, 4,(6):10–21.
- Hamblin A.C. (1974). Evaluation and Control of Training. *Industrial Training International*, 9,(5): 154-6.
- Holton E.F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7: 5–21. DOI: 10.1002/hrdq.3920070103
- Holton E.F., Bates R.A. and Ruona, W.A. (2000). Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11,(4): 333–60. DOI: 10.1002/1532-1096(200024)

- Kanfer R. and Ackerman P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74, 657–90. DOI: 10.1037/0021-9010.74.4.657
- Kaufman R. (1992). *Strategic planning plus: An organizational guide*, New York, Sage Publications.
- Kirkpatrick D. L. (1959). Technique for evaluating training program. *Journal of American Society of Training and Development*, 13: 11–2.
- Kirkpatrick D. L. and Kirkpatrick J.D. (1994). *Evaluating Training Programs*, Berrett-Koehler Publishers.
- Lave J. (1996). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lipari D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Milano, Guerini e Associati.
- Lipari D. (2006). Pratiche di valutazione negli interventi formativi. Uno schema interpretativo. *Rivista FOR*, 67: 11–9. DOI: 10.1400/62364
- Lipari D. (2008). Per un uso in chiave (auto)valutativa delle etnografie organizzative. *Rassegna italiana di valutazione*, 12: 77–88. DOI: 10.3280/RIV2008-040005
- McLellan H. (1993). Evaluation in a situated learning environment. *Educational Technology*, 33,(3): 39–45.
- Neirotti P. e Paolucci E. (2011). Il complesso legame fra investimenti in formazione e processi di innovazione. Alcune evidenze dalle grandi imprese italiane. *Studi organizzativi*, 1: 112–43 DOI: 10.3280/SO2011-001005
- Patrick J. (1992). *Training: Research and practice*, London, Academic Press.
- Phillips J.J. (1997). *Measuring the return on investment*. Alexandria, VA, ASTD.
- Phillips, J.J. (1996). How much is the training worth? *Training and Development*, 50,(4): 20–4.
- Pineda P. (2010). Evaluation of training in organisations: a proposal for an integrated model. *Journal of European Industrial Training*, 34,(7): 673–93. DOI: 10.1108/03090591011070789
- Quaglino G.P. (1979). *La valutazione dei risultati della formazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Rago E. (2006). La valutazione quantitativa della formazione aziendale. Dalle misure economico-finanziarie agli indicatori bilanciati. *Sociologia del Lavoro*, 103: 244–70.
- Russ-Eft, D. (2002). «A typology of training design and work environment factors affecting workplace learning and transfer», *Human Resource Development Review*, 1, 45–65.
- Scaratti G. (2006). L’(in)effabile dicibilità delle comunità di pratica. Prefazione all’edizione italiana di Wenger E. (2006), IX–XLIII
- Schwartzman H. B. (1993). *Ethnography in organizations*, London, Sage.
- Smith D. E. (2006). *Institutional ethnography as practice*, New York, Rowman e Littlefield.
- Stokking K.M. (1996). Levels of Evaluation, Kirkpatrick, Kaufman and Keller, and Beyond, *Human Resource Development Quarterly*, 7,(2): 79–184. DOI: 10.1002/hrdq.3920070208
- Terleckyj N. (1980). Direct and indirect effects of industrial research and development on the productivity growth of industries. In Kendrick J.W. and Vaccara, B.N. (eds), *New developments in productivity measurement*, Chicago, University of Chicago Press.
- Van Buren M.E. e Erskine W. (2002). *The ASTD state of the industry report*. Alexandria, VA: ASTD.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina.
- Wenger E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept, in Blackmore C. (ed), *Social learning systems and communities of practice*, London, Springer.
- Wenger E. e Snyder W.M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier, *Harvard business review*, 78,(1), 139–46.