



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in Economia e gestione
delle aziende

Tesi di Laurea

**“Mentoring ed e-mentoring –
verso la digitalizzazione degli strumenti comunicativi e di supporto”**

Relatrice / Relatore

Ch.mo Prof. Fabrizio Gerli

Laureanda

Chiara Celano

Matricola 850474

Anno Accademico

2018 / 2019

In apertura della mia tesi finale di Laurea Magistrale in “Economia e gestione delle aziende”, ci terrei a ringraziare tutte le persone che hanno partecipato e contribuito allo sviluppo e la riuscita del mio percorso accademico.

Innanzitutto, vorrei ringraziare la mia famiglia, in particolare mia mamma Francesca, ed i miei amici, per la pazienza e l’incoraggiamento durante tutto il mio percorso universitario e per avermi supportato nelle mie scelte e spinto a raggiungere i miei obiettivi.

Per lo specifico progetto finale, ringrazio il professor relatore Fabrizio Gerli, per il supporto costruttivo e stimolante, e tutte le persone che si sono dimostrate disponibili ed entusiaste nel contribuire all’analisi finale con le loro esperienze e conoscenze nel campo: il dottor Matteo Perchiazzi, fondatore della Scuola Italiana di Mentoring, la dottoressa Eleonora Pizzutti, HR specialist di Lagardère Travel Retail Italia, e la coppia Federica e Giulia, Francesco La Saponara, referente del progetto di mentoring per l’Associazione ex-allievi Scuola Militare Nunziatella, Andrea Castellaneta, Emanuela Comisso e Michele Menoncello, di Galdi S.r.l., Laura Scarpellini, di Human Company ed Elisa Gallo, di Deloitte Italia.

Credo che senza il contributo di tutte queste persone, lo sviluppo della tesi finale e la conclusione del mio percorso accademico non sarebbero stati così ricchi e motivanti, grazie di cuore.

Introduzione	5
1. La formazione in ambito aziendale	8
1.1 L'importanza della formazione.....	8
1.2 Il processo di sviluppo del programma di formazione.....	12
Un caso di approfondimento: Galdi S.r.l. e la formazione continua.....	16
1.3 Metodi, modelli e valutazioni di efficacia	19
1.4 Le tendenze attuali: verso la digitalizzazione?	31
2. Il mentoring	43
2.1 Il mentoring: uno strumento mutevole.....	44
2.2 Il programma e gli strumenti di mentoring.....	48
2.3 Lo svolgimento della relazione e le funzioni di mentoring	57
2.4 L'efficacia dei programmi di mentoring: la qualità della relazione ed i contesti socio-organizzativi.....	62
2.5 Le tendenze ed il framework di riferimento	74
2.5.1. I soggetti.....	74
2.5.2. I contesti socio-organizzativi	80
3. L'e-mentoring	86
3.1 Definizione e sviluppo dei programmi di e-mentoring.....	87
3.2 Il programma di e-mentoring e gli strumenti comunicativi e di supporto	88
3.2.1. Gli strumenti "strutturali".....	94
3.2.2. Gli strumenti "comunicativi".....	96
3.2.3. I learning management systems.....	99
3.3 Lo svolgimento della relazione: fasi e funzioni.....	103
3.4 I soggetti ed i contesti socio-organizzativi: l'efficacia dell'e-mentoring	108
3.5.1. I vantaggi dell'e-mentoring.....	116
3.5.2. Gli svantaggi dell'e-mentoring.....	120
3.6 Le condizioni ottimali di applicazione.....	125

4. I cases study di analisi	131
4.2 Case study 1: Deloitte Italia, tra coaching e mentoring	134
4.3 Case study 2: Lagardère Travel Retail Italia, il reverse mentoring	145
4.4 Case study 3: “I timonieri” di Human Company	156
4.5 Case study 4: ProjectLand, la supervisione esterna e la qualità della relazione .	165
4.6 Case study 5: Ex allievi scuola militare, l’e-mentoring.....	173
4.7 Case study 6: Scuola Italiana di mentoring, lo stato dell’arte.....	184
4.8 Analisi comparativa finale	189
Conclusioni	214
Bibliografia	217
Glossario	235
Appendice	236

Introduzione

Il contesto ambientale delle organizzazioni, sia a livello esterno (macroambiente e contesto competitivo) che interno (contesto organizzativo) è soggetto a continue trasformazioni, tali per cui un'azienda può restare competitiva sono nel caso in cui questa risulti agile e resiliente.

Nell'ultimo decennio, in particolare, i cambiamenti ambientali, tra i quali si possono evidenziare principalmente la globalizzazione, lo sviluppo tecnologico, i mutamenti demografici e l'aumento della diversità culturale (Cascio, 2019), hanno assunto una velocità di crescita esponenziale.

Oggi viviamo in un mondo globale dove la tecnologia, ed in particolar modo l'ICT, sta cambiando il modo in cui ogni organizzazione crea e cattura valore, le modalità ed i tempi di svolgimento del lavoro, delle interazioni e delle comunicazioni (Cascio, 2019).

Vengono individuate cinque tecnologie che stanno trasformando i principali business drivers organizzativi: cloud e mobile computing, big data e machine learning, manifattura intelligente e sensoriale, robot avanzati e droni, tecnologie per le energie pulite (Cascio, 2019). Queste tecnologie, oltre a migliorare l'efficienza aziendale e la velocità produttiva, stanno sostanzialmente modificando il modo di svolgimento del lavoro ed il ruolo delle persone all'interno delle organizzazioni (Bersin, 2017; Cascio e Montealegre, 2016).

La trasformazione digitale, infatti, risulta un fattore di imprescindibile considerazione che, oltre a riguardare gli aspetti organizzativi prettamente legati alla tecnologia ed alla produzione, spinge la riconfigurazione della maggior parte dei processi di gestione delle risorse umane in ottica di trasformazione ed integrazione di nuovi strumenti e nuove dinamiche.

Attraverso l'automazione dei processi operativi della gestione delle risorse umane, le attività codificate e ripetitive vengono sempre di più affidate alle macchine, mentre quelle ad alto contenuto di know-how, che richiedono capacità relazionali e di problem solving, vengono svolte dalle persone.

Secondo il report "Global Human Capital Trends" di Deloitte: "è necessario affrontare la duplice sfida di trasformazione delle operazioni dell'HR da un lato, e della forza

lavoro e del modo di lavorare dall'altra." (Deloitte, 2017), evidenziando come sia necessario agire ponendo attenzione a competenze e capacità dei singoli ed al tempo stesso alle modalità di svolgimento delle loro attività e di relazione con l'ambiente in cui operano. Nell'intraprendere delle trasformazioni nei processi e nelle attività della gestione delle risorse umane, emerge, quindi, la necessità di valutare al contempo capitale umano e social capital.

Il capitale sociale è funzione delle relazioni che gli individui attivano e di cui sono parte, mentre il capitale umano è "l'insieme di capacità, competenze, conoscenze, abilità professionali e relazionali possedute in genere dall'individuo, acquisite non solo mediante l'istruzione scolastica, ma anche attraverso un lungo apprendimento o esperienza sul posto di lavoro" (Enciclopedia Treccani) e costituisce la fonte primaria del vantaggio competitivo delle imprese, oltre che delle nazioni.

Nella costruzione del vantaggio competitivo, pertanto, il ruolo delle risorse umane, e la loro gestione, risulta fondamentale ed assume un significato ancora più pregnante all'interno dell'economia della conoscenza (Rullani, 2004). Nella creative economy, in cui la proprietà intellettuale più significativa risiede nel capitale umano, ogni paese, organizzazione e singolo individuo dipendono dall'aumento di conoscenza (Cascio, 2019).

In questo senso le organizzazioni assumono un ruolo chiave nella creazione di un ambiente lavorativo favorevole attraverso opportuni programmi di formazione e sviluppo in grado di giocare un ruolo fondamentale nella creazione continua di conoscenza (Cascio, 2019) e che spingano le persone a volere "rimanere" (Friedman, 2016).

A tal proposito, Gianni Rusconi, in un recente articolo pubblicato sul Sole24Ore afferma che "Formazione continua: un ritornello che rimbalza sempre più insistentemente fra i dipartimenti aziendali e una sorta di mantra per molti responsabili delle risorse umane impegnati attivamente nel processo di trasformazione della propria organizzazione." (Il Sole24Ore, 21/06/2019), facendo apparire lo strumento formativo come uno dei gli elementi catalizzatori della trasformazione aziendale.

Nel fenomeno della trasformazione digitale risultano inevitabilmente coinvolte anche le attività di formazione e sviluppo: il processo formativo e gli strumenti di formazione e

sviluppo dedicati, fondamentali per il rinnovo delle conoscenze e delle competenze, di cui si riduce sempre più velocemente la loro “vita utile”. Tale fenomeno è inevitabile nella società della conoscenza, in cui le comunicazioni sono istantanee, globali e mediate dall’utilizzo di computers ed apparecchi mobili (Bierema e Hill, 2005).

Il trattato punterà ad analizzare gli interventi in ottica di digitalizzazione della funzione delle risorse umane specificatamente per quanto riguarda le attività di formazione e gli strumenti didattici e di mediazione delle comunicazioni per l’apprendimento e lo sviluppo.

Nel capitolo 1, seguendo una logica evolutiva, verrà effettuato un veloce excursus su quanto già presente in letteratura per ciò che riguarda i principali aspetti del training aziendale e dello sviluppo di un programma formativo: definizioni, obiettivi, fasi del processo e strumenti di valutazione e metodi e modelli di apprendimento, sui quali verrà posta maggior attenzione e per cui verranno analizzate le tendenze e le nuove configurazioni digitali.

Nei capitoli successivi l’analisi ci si focalizzerà sullo specifico strumento del mentoring (capitolo 2) e sul corrispettivo programma mediato dalle comunicazioni computerizzate, l’e-mentoring (capitolo 3).

Una volta individuati gli elementi caratterizzanti le relazioni di mentoring, siano queste svolte all’interno di programmi formali o informali, e le condizioni di efficacia per una formazione di successo, verrà studiato il metodo dell’e-mentoring, mettendo in evidenza gli aspetti tali per cui questo si rileva efficace almeno tanto quanto il mentoring tradizionale. A seguito di una prima analisi di rielaborazione delle teorie e degli studi esistenti ad oggi, si mostrerà come il digital mentoring risulta uno strumento più flessibile ed egalitario rispetto a quello face-to-face.

Nell’ultimo capitolo (4), quanto sostenuto precedentemente sulle modalità di svolgimento delle relazioni di mentoring verrà valutato alla luce di interviste ad aziende e soggetti coinvolti in programmi di mentoring, o e-mentoring, formali o informali. Lo scenario di ricerca verrà volontariamente scelto con caratteristiche differenti.

Lo scopo ultimo della trattazione è la contribuzione alle recenti ricerche nel campo formativo su quanto attualmente noto su mentoring, strumenti FaD ed e-mentoring.

1. La formazione in ambito aziendale

La letteratura attuale in materia di training aziendale tocca quattro grandi soggetti: l'importanza della formazione, il design dello strumento, la valutazione dell'efficacia della formazione e le tendenze nella formazione e sviluppo. A ciò contribuisce l'incremento delle iniziative innovative di formazione aziendale mediate dalle tecnologie dell'ICT che ha fortemente stimolato l'interesse accademico in questo campo (Macpherson e al., 2005; Sparrow, 2000, 2001).

Nel seguente capitolo verranno descritti ed analizzati questi quattro temi principali, in chiave di evoluzione degli strumenti. Verrà messo in particolare evidenza l'utilizzo di strumenti "digitali", la crescente necessità di apprendimento in ottica LLL (long life learning) e l'aumento di formazione a livelli manageriali.

1.1 L'importanza della formazione

"Sono tempi effervescenti per l'apprendimento e lo sviluppo, come i numeri e le tendenze in accelerazione dimostrano" (Cascio, 2019).

Una ricerca di PsycINFO, utilizzando i termini apprendimento, formazione e sviluppo, ha rilevato oltre 1.6 milioni di risultati riguardanti una base di conoscenza molto ampia relativamente a decisioni ed azioni organizzative di: design, consegna, valutazione ed ottimizzazione dell'efficacia della formazione (Sitzmanna e Weinhardt, 2019).

Seppure i risultati registrati in questa ricerca mostrino un'ampia base informativa sui temi della formazione, resta cruciale la necessità di evoluzione di tali conoscenze relative a quest'attività della gestione delle risorse umane, specialmente nei contesti contemporanei in cui processi e strumenti formativi sono travolti da "un'evoluzione digitale".

Negli ultimi dieci anni, a dispetto di molte previsioni secondo cui le persone avrebbero perso crescentemente importanza all'interno delle organizzazioni, sostituite dalle innovazioni tecnologiche e dall'automazione, ecco che, in scenari attuali in cui la digitalizzazione avanza ad una velocità esponenziale e ridefinisce i classici schemi concorrenziali, le ultime sfide sono proprio a capo dei direttori delle risorse umane.

Attualmente, in uno scenario cui il concetto di lean, intangibilità e conoscenza indicano il futuro delle organizzazioni e la digitalizzazione accelera la dematerializzazione dei

beni fisici, favorendo lo sviluppo di prodotti e servizi ad elevato contenuto di informazioni e intelligenza, le conoscenze e le competenze del capitale umano si rilevano sempre di più un elemento fondamentale delle imprese. Basti pensare che, secondo il report LinkedIn 2018 (LinkedIn, 2018), la priorità n.1 a capo dei responsabili della gestione delle risorse umane è la riduzione dell’impatto dell’automazione attraverso lo sviluppo di “soft skills” (LinkedIn, 2018) e che le attività della gestione delle risorse umane assume un ruolo sempre più centrale all’interno della catena di creazione del valore, comparandosi con le attività primarie e sempre meno con le attività di supporto.

La formazione e lo sviluppo delle risorse umane hanno come scopo primario l’acquisizione di competenze e conoscenze, costituendo così uno dei drivers che un’azienda ha per restare competitiva in un ambiente segnato da dinamicità crescente e cambiamenti continui. Una maggiore flessibilità professionale dei propri dipendenti, infatti, si può ottenere solo attraverso lo sviluppo e il potenziamento delle risorse umane, ovvero attraverso i programmi di training.

A dimostrare il ruolo centrale del training aziendale e la sua importanza diffusa in tutta l’organizzazione sono i crescenti investimenti che le aziende dedicano alla continua ricerca per migliorare i programmi di training.

Lo evidenzia un recente report “Navigator: Made for the future”, basato su una ricerca di HSBC che vede come campione circa 2500 aziende in 14 Paesi e regioni differenti, che delinea un quadro generale di cambiamento, in cui il 34% dei decision-makers intervistati sostiene che il proprio focus in ambito tecnologico cambierà totalmente nei prossimi 24 mesi, rinforzati da un ulteriore 45% che prevede dei cambiamenti “leggeri”. Sul fronte degli investimenti, si sottolinea l’importanza che viene attribuita alla formazione e lo sviluppo: il 52% delle imprese a campione afferma che aumenterà gli investimenti in formazione per ampliare le competenze, seguiti da altri in benessere dei dipendenti (43%), logistica (42%), impianti o attrezzature (34%) e nei locali fisici (29%) (HSBC Bank plc, 2019).

Ai sensi dell’articolo 1 della l. n. 845 del 21.12.1978, “la formazione professionale tende a favorire l’occupazione, la produzione e l’evoluzione dell’organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico” e per il 90% degli executives intervistati nell’annuale ricerca di LinkedIn, la formazione e lo sviluppo costituiscono un benefit necessario a livello organizzativo (LinkedIn, 2018).

Secondo Tony Bingham, CEO di ATD, inoltre, “La capacità della funzione di sviluppo talenti di influenzare positivamente la cultura ed aiutare i piani ed eseguire il cambiamento fanno della formazione un player dinamico nel guidare l’agilità, l’innovazione e la crescita dell’organizzazione per contribuire ad una leadership di mercato duratura” (Linkedin, 2018), denotando come lo scopo di formazione e sviluppo all’interno delle organizzazioni è vasto, il campo è dinamico e le caratteristiche multilivello si confrontano con le ricerche nel campo (Cascio, 2019).

A livello letterario, le definizioni di “formazione” rintracciabili sono numerose ed ognuna mette in evidenza differenti aspetti di tale strumento.

Per Goguelin e al. (1971) formare implica: “un intervento profondo e globale che provoca nel soggetto uno sviluppo nel campo intellettuale, fisico e morale...” ed ha come obiettivo “una trasformazione della personalità, mettendo in gioco dei meccanismi psicologici in altro modo più vasti”, interessando, quindi, la persona nella sua totalità (Goguelin et al., 1971).

Secondo Castelli e al. (1981): “La formazione viene caratterizzandosi come un momento di apprendimento e cambiamento, nel senso di una trasformazione che porta il soggetto ad una presa di coscienza delle proprie risorse, delle proprie capacità, dei percorsi migliorativi attuabili e dell’impiego di tali risorse in un progetto” (Castelli e al., 1981). In questo senso il percorso formativo è visto come un percorso di cambiamento e di acquisizione che promuove l’azione.

Infine, per Quaglino (1985): “La formazione è un’attività educativa il cui obiettivo è il sapere: la promozione, la diffusione, l’aggiornamento del sapere. Nonché la promozione, la diffusione e l’aggiornamento dei modi di utilizzo di tale sapere” (Quaglino, 1985) concependo la formazione come un processo che innesca una “contaminazione” di conoscenza nei contesti organizzativi e promuove la diffusione di comportamenti efficaci.

Dalla diversità di tali definizioni, risulta evidente come la formazione aziendale sia uno strumento multi-obiettivo, e lo sviluppo di conoscenze e competenze non esaurisca il ventaglio di risultati che i responsabili delle risorse umane, e le aziende in generale, desiderano raggiungere attraverso i programmi di training, bensì ne rappresenti il mezzo.

In primo luogo, possiamo individuare uno degli obiettivi della formazione nella diffusione all’interno dell’organizzazione del piano strategico e nella motivazione dei

dipendenti a svolgere nel miglior modo possibile, in termini di efficacia e di efficienza, i loro compiti, tenendo ben presente gli obiettivi da raggiungere.

Secondo Boadu (2014), la formazione e lo sviluppo sono le pratiche più importanti a livello di gestione delle risorse umane, principalmente focalizzate al miglioramento delle performances degli individui all'interno dei settori privati profit-oriented (Boadu, 2014).

Elnaga e Imran (2013), inoltre, affermano che più la formazione è sviluppata, più gli impiegati saranno soddisfatti, incrementando così la produttività e la redditività dell'azienda (Elnaga e Imran, 2013).

Dati empirici ricavati dall'annuale report LinkedIn sulle "Learning Solutions" evidenziano che circa ogni CEO e CHRO del campione vede "il commitment allo sviluppo professionale dei lavoratori" come uno dei principali strumenti per attrarre, trattenere e premiare i migliori dipendenti della loro organizzazione (LinkedIn, 2017; Society for Human Resource Management, 2015). Al tempo stesso, però, gli stessi intervistati riportano che all'interno delle loro aziende le competenze non vengono sviluppate sufficientemente o che i leaders non sono formati con sufficiente profondità. Senza queste capacità, essi riconoscono che non saranno in grado di eseguire i relativi business plans (Deloitte, Touche, Tohmatsu, Ltd., 2016).

Oltre alla funzione di allineamento con i piani strategici aziendali, la formazione aziendale permette un adattamento congruo ai cambiamenti interni ed esterni. Il processo formativo assume un ruolo fondamentale per l'acquisizione, il rinnovo e lo sviluppo di conoscenze e competenze che permette di colmare eventuali lacune innescati da cambiamenti interni o esterni.

Un'ulteriore funzione della formazione, spesso considerata come marginale, è la creazione di piani di valorizzazione e sviluppo dei talenti.

In realtà, questa funzione ricopre un ruolo crescente all'interno degli obiettivi dei programmi di training, come dimostra il report annuale LinkedIn del 2018 sulle learning solutions, all'interno del quale viene descritto come "nell'attuale dinamico mondo del lavoro, il cammino per le opportunità, sia per le persone che per le organizzazioni, sta cambiando". Il report, condotto su un campione di 4000 professionisti, tra dipendenti, managers, executives e direttori delle risorse umane, mostra che ai soggetti che si occupano del design del programma formativo, ed in particolare i talent developers, viene chiesto di bilanciare la competitività richiesta da parte di executives, managers e lavoratori dipendenti in modo tale che "Essi giochino un ruolo critico nel modellare la

strategia della futura forza-lavoro, ed al contempo assicurino dei contenuti rilevanti che supportino i bisogni dei dipendenti di oggi e possano servire alla forza-lavoro multi-generazionale con preferenze di apprendimento varie.” (Linkedin, 2018).

Sostanzialmente, si può affermare che le attività di formazione hanno un impatto evolutivo a 360° sul capitale umano della persona (McGraw Hill, 2005) e che tale impatto si riflette sulle performances e gli obiettivi organizzativi.

La direzione della risorse umane dispone di un’ampia varietà di strumenti di training da inserire nella strategia di formazione, per far fronte a questo set di obiettivi da raggiungere attraverso il programma formativo, a seconda delle esigenze e dei bisogni del personale, che permettano di migliorare le loro performances, motivarlo ed aumentare la soddisfazione nell’acquisizione di nuove conoscenze o competenze, specie nell’ambito delle loro mansioni e del loro ruolo professionale (Boadu, 2014).

A completare il set di metodi formativi “tradizionali”, oggi, assistiamo ad una vera e propria evoluzione degli stessi che, sfruttando le trasformazioni digitali e le tecnologie dell’informazione e della comunicazione, permettono, oltre ad una riduzione di costi e tempi di implementazione e di processo, di superare ostacoli quali: la rigidità nella fruizione, le barriere geografiche e temporali, oltre che quelle culturali, e la scarsità di personalizzazione, tipiche di metodologie quali le classiche lezioni in aula o il metodo dei casi.

Questo range di scelta degli strumenti formativi, ampliato ed innovato dalla trasformazione digitale, implica un trade-off cruciale all’interno del processo di sviluppo del programma formativo. Durante tale processo a fasi, tra le attività più rilevanti a capo dei decision makers, si individuano: la scelta degli strumenti formativi e la metodologia di valutazione dei risultati, in relazione agli obiettivi organizzativi prefissati.

1.2 Il processo di sviluppo del programma di formazione

In uno scenario caratterizzato dalle nuove dimensioni della concorrenza internazionale, la dinamica della tecnologia, le nuove forme di organizzazione della produzione e dei servizi, è necessario tradurre un concetto, tale il ciclo del valore delle risorse umane che avrebbe altrimenti valenze solo metaforiche, in politiche e strumentazioni realmente praticabili e sostenibili (McGraw Hill, 2005). Questo avviene con l’analisi delle fasi

attraverso cui una risorsa entra all'interno dell'organizzazione fino al momento in cui essa produce dei benefici ed apporta valore all'azienda.

Tale processo è fortemente influenzato dal programma formativo, un'attività da gestire con cautela sia per la possibile modifica dell'equilibrio di ruoli esistenti, sia per il rischio economico che rappresenta come investimento, ed i suoi risultati sugli individui. La capacità di riuscire, infatti, a far sviluppare ai destinatari del programma le opportune competenze, conoscenze o comportamenti obiettivo, permetterà, non solo di incrementare efficacia ed efficienza produttiva, ottimizzare il ROI della formazione, bensì, metterà i recruiters in condizioni tali da non dover rivolgersi al mercato del lavoro esterno.

Il processo tipicamente seguito per lo sviluppo di un programma formativo segue le seguenti fasi: analisi dei fabbisogni formativi, progettazione della formazione, implementazione ed erogazione del piano formativo, monitoraggio e valutazione dei risultati. Un'ultima fase, non strettamente necessaria, è costituita dalla revisione del piano formativo.

Nonostante ad oggi le fasi di design, implementazione e valutazione degli interventi restino sostanzialmente invariate, sono fortemente influenzate dai cambiamenti esterni in atto, oltre che interni. I fabbisogni formativi si adattano alle nuove dinamiche di mercato ed a forme organizzative fluide, gli obiettivi rispondono ad un vantaggio competitivo sempre più velocemente erodibile e le modalità ed i tempi attraverso cui viene somministrato il training rispondono a logiche di globalizzazione, flessibilità e personalizzazione.

L'analisi dei fabbisogni costituisce il punto di partenza e permette, nel caso sia eseguita in condizioni ottime, di risparmiare significativamente in termini di tempi e costi.

La rilevazione dei fabbisogni è fondamentale per verificare la "reale" necessità di interventi formativi nel contesto lavorativo, per fissare obiettivi e risultati da raggiungere e per decidere quali sono gli strumenti e le metodologie e strumenti maggiormente appropriati per svolgere l'intervento di formazione in condizioni di efficacia.

Secondo il report annuale LinkedIn "2018 Workplace Learning Report", vengono evidenziate le principali tendenze a livello formativo che devono essere affrontate dai talent developers. La priorità n.1 viene individuata nel ridurre l'impatto

dell'automazione con lo sviluppo di soft skills, tra cui, in ordine di importanza monitorata all'interno del report LinkedIn, sono: leadership, comunicazione, collaborazione, ed infine le competenze specifiche tecniche legate al ruolo (LinkedIn, 2018).

Questa fase iniziale risulta cruciale affinché vengano identificati i bisogni formativi a cui rispondere con un'azione formativa, riducendo l'obsolescenza delle conoscenze e competenze sviluppate che, in un ambiente altamente competitivo e in rapido cambiamento come quello attuale, diventano rapidamente "datate" e vi è la necessità che queste siano continuamente rinnovate (Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro, e Morciano, 2015).

L'analisi dei fabbisogni formativi deve essere affrontata con un processo sistematico all'interno del quale vengono coinvolti tutti gli attori interessati e raccolte informazioni strutturate, in modo tale da comprendere e definire i bisogni organizzativi, professionali, individuali e di riequilibrio demografico (Jackson e Schuler, 2003). Nella pianificazione strategica di formazione, infatti, i bisogni individuali o di gruppo dei professionisti vengono coniugati con gli obiettivi istituzionali e di sistema.

È necessario, innanzitutto, un'analisi della situazione aziendale di partenza relativamente a: mission, vision, obiettivi, andamento del mercato e della concorrenza, struttura organizzativa, dati sulle iniziative formative passate, procedendo alla raccolta delle informazioni con strumenti quali: interviste, focus group, documentazione aziendale, job description, ecc. Tali informazioni devono poi essere redatte in un unico documento nel quale vengano evidenziate le aree di miglioramento, gli interventi e gli strumenti da utilizzare per apportare cambiamenti all'organizzazione.

La funzione risorse umane si occuperà di analizzare e di elaborare le richieste in un piano formativo, per cui pianificherà e monitorerà le attività.

Una volta completata la prima fase di analisi dei bisogni formativi, segue la progettazione della formazione e degli interventi formativi, ovvero la trasposizione delle attività proposte nel documento di analisi.

Il design della formazione avviene a due livelli fondamentali:

- la macro-progettazione, il livello generale per cui si definiscono obiettivi e metodi;
- la micro-progettazione, il livello di dettaglio entro il quale vengono stabiliti metodi, tecniche, tempi, partecipanti, edizioni.

In questa fase, nello specifico:

- si definiscono e si pianificano gli obiettivi didattici di apprendimento del processo formativo, ovvero i comportamenti finali attesi (contenuti del “sapere”);
- si elabora il progetto a livello di contenuti didattici, tipologia di docenza e tecniche e metodologie da utilizzare, tempo occorrente. Nell’elaborazione devono essere prese in considerazione: le attività didattiche e la loro sequenza e l’organizzazione delle risorse: i docenti ed i formatori, i partecipanti, i materiali didattici, i luoghi ed i tempi di svolgimento della formazione;
- si elaborano i criteri di valutazione/gli strumenti di verifica dei risultati.

Sostanzialmente, il percorso formativo deve essere organizzato dal punto di vista logistico, tenendo conto degli strumenti metodologici per l’insegnamento e l’apprendimento, e dal punto di vista del monitoraggio, definendo le modalità di verifica.

La scelta delle modalità formative deve essere effettuata alla luce della distinzione di aspetti di contenuto (“cosa”) ed aspetti di metodo (“come”) di modo che i secondi classificano i primi generando meta-messaggi formativi che ne facilitano o ne ostacolano la trasmissione.

Una volta definiti e considerati gli aspetti definiti in fase di progettazione relativi a obiettivi didattici, dettagli degli strumenti di somministrazione (tipologia, contenuti, tempi ed organizzazione delle risorse) e criteri di valutazione dei risultati, il piano formativo viene implementato ed erogato.

La somministrazione dei programmi formativi risulta uno dei momenti maggiormente “delicati” poiché ad esso si fa riferimento per determinarne la riuscita (Bruscaglioni, 1997). A tal proposito, durante la realizzazione degli interventi formativi, il costante monitoraggio delle attività assume un’importanza fondamentale al fine di modificare in corso d’opera obiettivi ed azioni che potrebbero rivelarsi in seguito inadeguati.

In seguito, verrà mostrato come questa fase del programma di formazione, che costituisce un processo fondamentale, sia fortemente mutata a seguito dell’adozione di strumenti formativi che permettono una comunicazione mediata da supporti computerizzati.

Una volta terminata l’erogazione della formazione, l’intervento di training viene valutato. Per ogni attività sono previsti diversi momenti valutativi che vedono protagonisti: i partecipanti, per la valutazione del gradimento, i docenti, per l’apprendimento, ed i responsabili, per l’efficacia.

La valutazione può avere per oggetto tre differenti parametri:

- l'apprendimento, qualora la misurazione si riferisca ad un aumento di conoscenze possedute dai partecipanti (sapere), delle loro capacità (saper fare) o della loro consapevolezza (saper essere);
- il gradimento, nel caso in cui si valuti la soddisfazione dei partecipanti;
- il cambiamento dei comportamenti organizzativi, qualora la misurazione interessi l'influenza dell'apprendimento nel migliorare la condotta di lavoro dei partecipanti;
- i risultati, qualora si verifichi di quanto il cambiamento individuale del partecipante abbia influito sul cambiamento dell'organizzazione.

In linea generale, gli strumenti valutati del processo formativo devono essere in grado di determinare il raggiungimento degli obiettivi e con quale livello.

L'ultima fase del processo formativo è considerata la revisione del processo. Durante questa fase, alla luce dei risultati riscontrati durante la fase di valutazione, si traggono delle conclusioni relativamente ai punti di forza e di debolezza, utili per l'introduzione di successive azioni di miglioramento al processo di formazione del personale.

Un caso di approfondimento: Galdi S.r.l. e la formazione continua

Un caso che concretizza il concetto del ciclo del valore delle risorse umane ed il loro sviluppo attraverso politiche e strumentazioni, in ottica di sostenibilità e formazione continua diffusa, è rappresentato dall'approccio di Galdi S.r.l., una società veneta di produzione di imballaggi alimentari.

Le attività di learning and development che vengono implementate all'interno dell'organizzazione rispondono all'approccio di miglioramento continuo dei processi ed in questo senso a soddisfare il fabbisogno formativo di aggiornamento.

Attraverso un'azione a 360° orientata al confronto ed alla condivisione, le risorse umane sono facilitate nell'apprendimento e nello sviluppo di competenze e conoscenze tecniche e trasversali, quali una visione propositiva ed un orientamento al problem-solving, grazie ad una varietà di iniziative.

A raccontare la visione di Galdi S.r.l. sono Michele Menoncello, responsabile gestione processi manifatturieri, ed Emanuela Comisso, HR Specialist. Gli intervistati ci spiegano il percorso che ha portato l'organizzazione all'attuale struttura formativa.

Seguendo la filosofia e la metodologia del Toyota Kata, che "è stata adattata al nostro

sistema, al conteso italiano ed a quello veneto”, sottolineando l’importanza della diversità culturale, nel 2010 è stato intrapreso un processo di cambiamento organizzativo, “di scoperta”.

Il progetto è stato affidato a Michele Menoncello, che all’epoca ricopriva la figura di responsabile acquisti, e si è concretizzato nel 2011 sul “reparto più facile da riorganizzare in termini di processi”, composto da circa 30 persone.

Nel biennio 2012-2013, la riorganizzazione si è diffusa lungo i diversi reparti produttivi e si è rivelato necessario adottare uno specifico processo produttivo affinché si innesca un ciclo tale per cui al miglioramento delle persone sarebbe seguito un cambiamento produttivo.

Grazie anche al supporto di ente esterno, si è arrivati a concepire l’attuale struttura formativa.

Oggi giorno, la strutturazione e la strategia formativa si sviluppa ai “primi livelli” ed una volta “rielaborato il pensiero”, le attività sono state svolte a cascata sugli altri livelli gerarchici.

Questa linea di sviluppo è stata seguita affinché i responsabili svolgessero “la funzione di portare i propri collaboratori ad avviare questo volano di cambiamento”.

“La formazione è continua” e “Noi ne facciamo a 360°” con dei “momenti di scambio continui”.

Proprio perché orientata all’aggiornamento sui processi ed al miglioramento delle persone, il panorama di attività svolte può essere diviso in tre macroaree:

- formazione tecnica.
- formazione in gruppi, anche identificabile come T-group,
- formazione orientata allo sviluppo di specifiche soft skills.

La formazione tecnica viene sviluppata attraverso lezioni in aula, la “tecnica dei post-it”, e della cartellonistica nel posto di lavoro. Secondo l’intervistato, quest’impostazione “Tutto visual e condiviso” permette, una volta assimilate le conoscenze specifiche, una continua elaborazione del pensiero.

La formazione “team group” si concretizza utilizzando la metodologia lean TPS. L’attività permette di creare, attraverso l’unione di persone che lavorano su reparti diversi, dei team eterogenei all’interno del quale viene identificato un team leader, che si incarica della gestione di progetto e del monitoraggio dei risultati, project-related e nello sviluppo delle persone.

Inizialmente, i responsabili di reparto stabiliscono la strategia da seguire ed i macro-

obiettivi, in linea con i valori aziendali, seguendo un processo di analisi della situazione attuale e fissando il “to be” di miglioramento.

Questa formazione si caratterizza per la presenza di una varietà di attività funzionali svolte lungo l’arco di un anno attraverso dei progetti di gruppo.

La formazione sulle soft skills secondo Michele Menoncello ricopre un ruolo fondamentale affinché le singole persone possano crescere personalmente e sviluppare una consapevolezza più completa delle loro capacità e delle loro potenzialità.

Queste attività vengono generalmente svolte con il supporto di figure esperte esterne, nello specifico degli psicologi, ed in spazi non lavorativi, al fine di “avere la mente libera ed essere in un’area neutra, non condizionati dal quotidiano”.

Gli interventi si focalizzano “sull’aspetto emozioni, conoscenza e consapevolezza delle capacità, rottura dei paradigmi e dei filtri mentali”.

La valutazione ed il monitoraggio di questi strumenti viene presentata attraverso una serie di momenti di confronto, individuali e collettivi, che sottolineano la propensione a seguire un processo di feedback consolidato.

La metodologia adottata in Galdi S.r.l. è stata sviluppata inizialmente grazie al supporto di un consulente esterno ed oggi viene implementata in due momenti in particolare:

- colloqui 1-to-1, svolti attraverso una serie di questionari, di cui una parte standard ed un’altra individuale. Questi colloqui consentono di avere una valutazione, in termini di punteggio e descrittiva, e “capire dove sono i punti di miglioramento o le cose che funzionano”;
- incontri mensili con tutto il personale per lo scambio di feedback. Questo metodo deriva da quanto messo in azione in fase iniziale di cambiamento, per cui ogni quindici giorni vi era un confronto sui progressi e le difficoltà riscontrate durante lo sviluppo dei progetti. Il vantaggio che l’attività ha apportato e per cui è stato scelto come approccio al monitoraggio delle attività formative consiste nell’osservazione di miglioramenti e contaminazione di idee che permetteva.

Ad oggi, gli intervistati confermano che i risultati delle attività formative che vengono svolte con continuità in Galdi S.r.l. “dipendono dall’attività formativa” ma sono in primis osservabili sulle persone.

Innanzitutto, si dimostra una maggior predisposizione alla resilienza, a fronte della “variabilità nella forza per sfruttare competenze e capacità interne”.

Le risorse, infatti, una volta che vengono stimolati dai loro responsabili “a spingerli un po' fuori e restare un po' sul bordo”, “anche andando un po' fuori di quello che è la loro tranquillità”, si dimostrano in grado di apportare dei cambiamenti.

In questo modo, in un ambiente in cui “abbiamo un organigramma abbastanza piatto”, nonostante “esista la cd. piramide”, i responsabili di reparto sono informalmente portati a fare “un lavoro di coaching”.

In linea generale, Michele Menoncello sostiene che le persone ““Spintaneamente”, si sono migliorate seguendo quello che era un processo, che ha aiutato moltissimo”.

Quest'approccio di rinnovo continuo dei processi adottato in Galdi S.r.l., mostra che il cambiamento deve essere inevitabilmente condotto da un miglioramento continuo delle persone, favorito da un insieme di attività formative che mirano, non solo alla trasmissione di competenze e conoscenze professionali, ma soprattutto dell'approccio che queste hanno verso la propria crescita e sviluppo personale.

“Il mondo cambia, quello di oggi ad un ritmo velocissimo. Se continuiamo a fare le cose che facevamo fino a ieri probabilmente domani saremo nel fondo.”” La forza, la determinazione e, quella resilienza che abbiamo in noi che ci permette di superare un problema e reinterpretarlo come un'opportunità, più che una difficoltà, ci permette di fare il passo in avanti.”

1.3 Metodi, modelli e valutazioni di efficacia

All'interno del processo di sviluppo del piano formativo, sono stati individuati degli elementi di particolare importanza affinché l'attività produca i risultati desiderati: la fissazione di obiettivi coerenti con il contesto ed i piani aziendali, il monitoraggio dei risultati in itinere e i metodi e gli strumenti di somministrazione del training.

Questi ultimi, infatti, oltre ad essere il mezzo primo attraverso cui viene trasmessa la formazione, ovvero conoscenze e competenze, ed a determinare la struttura dell'intervento, devono essere considerati in relazione ai fabbisogni formativi, agli obiettivi che si intende raggiungere ed alla luce di numerose risorse coinvolte durante l'implementazione del programma (materiali didattici, istruttori ed insegnanti, tempo, spazi etc.).

Inoltre, essi ricoprono un aspetto fondamentale e dinamico, essendo direttamente coinvolti dal fenomeno della digitalizzazione, della globalizzazione e dei cambiamenti

nel mondo del lavoro. In contesti così variati e variegati, sia interni che esterni, le tipologie di metodi e modelli di formazione ricoprono un range molto ampio.

Si era precedentemente individuata all'interno del learning management system (LMS) la distinzione di base tra strumenti cosiddetti "tradizionali", che non implicano l'utilizzo di supporti elettronici, e strumenti "elettronici" (o digitali), ovvero che sfruttano le tecnologie della CMC (computer mediated communication).

Nonostante si assuma tale classificazione, nella realtà non esiste una distinzione così netta. I metodi ed i modelli formativi si classificano su un continuum all'interno del quale, ad esempio, strumenti quali le lezioni in aula vengono supportati da quiz on-line. Gli strumenti di formazione a distanza (FaD), infatti, non sono un concetto recente se si pensa all'apprendimento mediato attraverso CD, audiocassette e simili. Ciò che evolve sono i formati di tali strumenti della formazione a distanza: nel mercato attuale i formati sono multidimensionali ed interattivi e vedono la comparsa di piattaforme web e micro-learning.

Fermo restando che la scelta di un approccio rispetto ad un altro è determinata dalle realtà organizzative, formative, pratiche e tecnologiche dei diversi contesti di formazione, gli strumenti formativi, siano questi tradizionali o digitali, rispondono ad una classificazione secondo tre diverse modalità di apprendimento: autonoma (learning by absorbing), assistita (learning by doing) e collaborativa (learning by interacting with others)¹.

Secondo tale classificazione, tra le tecniche ed i metodi di formazione e sviluppo "tradizionali" si evidenziano tra esse caratteristiche qualitative differenti che richiedono un framework multi-scenario e la valutazione di numerosi criteri per poter essere efficaci. (Lagoudis, 2012).

¹ Questa classificazione è stata convenzionalmente adottata per una trattazione più organica tra i metodi formativi tradizionali e digitali.

Concretamente, non vi è una corrispondenza esatta tra le tre tipologie "tradizionali" (learning by absorbing, learning by doing e learning by interaction with others) e digitali (auto-apprendimento, formazione assistita e collaborativa) ma può essere assunta se si considera le differenze a livello di mezzi di comunicazione.

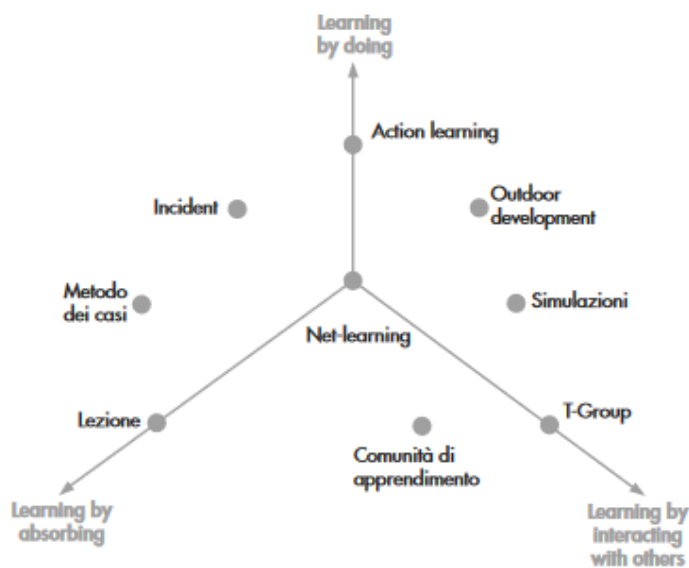


Immagine 1: “Modelli di apprendimento e metodi didattici”. Fonte: CALT (2000) (adattato).

Seguendo la distinzione dei modelli di apprendimento qui sopra rappresentati, possono essere individuati gli specifici metodi applicativi della formazione tradizionale:

- lezioni frontali, per la trasmissione ai partecipanti di nozioni secondo un coinvolgimento di tipo passivo;
- esercitazioni, tecniche attraverso cui si assegna ai destinatari un problema, vicino alla realtà lavorativa quotidiana, da risolvere con nozioni già possedute. Tra questa metodologia possono essere citati: il metodo dei casi, con il quale si punta a sviluppare competenze di problem-solving, e l’incident, per sviluppare la capacità di analisi e di raccolta di informazioni;
- simulazioni, insieme di tecniche esperienziali con cui vengono riprodotti dei comportamenti lavorativi dai destinatari, secondo ruoli assegnati all’interno di gruppi. Le simulazioni possono essere : role playing, in cui i partecipanti sono coinvolti in una situazione aziendale e ne impersonano i protagonisti, sviluppando analisi critica dei comportamenti e presa di decisioni; in-basket, dove la simulazione operativa è sia individuale che sia di gruppo e si sviluppano capacità di prendere decisioni in tempi limitati; business game, uno strumento di simulazione sequenziale attraverso cui i partecipanti competono tra loro, divisi in gruppi-impresе, in una situazione di mercato che si sviluppa nel tempo in conseguenza alle decisioni prese dai gruppi;

- T-Group, ovvero training group, un metodo relazionale all'interno del quale i partecipanti vivono e analizzano criticamente la dinamica interpersonale all'interno di un gruppo stimolato da un trainer. Questo strumento ha come obiettivo il miglioramento della capacità di controllo delle reazioni personali e altrui, la comunicazione e l'interazione di un gruppo;
- learning community, o comunità di apprendimento, in cui ciascun soggetto è responsabile in prima persona dell'identificazione e realizzazione dei propri obiettivi di apprendimento, nonché della collaborazione con altri per identificare e realizzare i loro obiettivi;
- outdoor development/outward bound, sono metodi che mirano a stimolare un processo di apprendimento in situazioni estreme e inusuali per il soggetto, oltre i confini della sua esperienza. Vengono generalmente sviluppati in ambienti naturali caratterizzati da condizioni inospitali e difficili.

Attraverso l'assegnazione di problemi reali che implicano un forte coinvolgimento, si punta allo sviluppo della capacità di mobilitazione di tutte proprie risorse e di sblocco gli schemi di apprendimento;

- action learning, con il quale l'allievo, quadro o manager, viene posto in una situazione di apprendimento attraverso l'incarico di realizzazione di un progetto nuovo di cambiamento organizzativo. Questo strumento permette l'acquisizione di conoscenze e capacità dall'esterno e attraverso una rielaborazione individuale ed originale;
- metodi riflessivi, attraverso cui si propone di aiutare il soggetto ad abbattere i propri "schemi difensivi" che isolano i modelli mentali da una possibilità di verifica e che lo rendono estremamente rigido nel proteggersi dal disagio e dalla minaccia rappresentati da una situazione di apprendimento. Il metodo favorisce la ricostruzione di modelli mentali, mappe cognitive e contenuti di pensiero.

Questo set di strumenti a disposizione si arricchisce di tutti gli altri strumenti "digitali", ovvero dell'e-learning, che seguono, con le opportune adattazioni, la classificazione di base assunta precedentemente sulle modalità di apprendimento (autonomo, assistito, collaborativo) e si differenziano per il diverso utilizzo della rete e dei servizi Internet (Banzato, Midoro, 2005).

Seguendo tale schema, è opportuno segnalare che spostandoci da modalità autonome verso quelle di tipo collaborativo, il sistema di interazione e comunicazione diventa

sempre più integrato e complesso, passando dalla semplice necessità di fruizione dei materiali on-line alla presenza di figure quali assistenti, tutor e staff-tecnologico, fino ad arrivare a strumenti in cui l'interazione personale costituisce l'apprendimento stesso, come nei casi di comunità d'apprendimento (Banzato, Midoro, 2005).

In un recente contributo accademico (Banzato e Midoro, 2005), per ogni modalità d'apprendimento vengono individuati dei particolari strumenti dell'e-learning. Per ciò che concerne l'apprendimento autonomo, ovvero l'autoapprendimento in contesti digitali basati materiali prelevati in rete da una piattaforma di e-learning, si individua:

- percorsi di ricerca libera in un Deposito Materiali (DM), ovvero materiali non strutturati didatticamente;
- percorsi formativi predeterminati con accesso a un Deposito Materiali (DM) e a un repertorio di Percorsi formativi (PF);
- percorsi formativi predeterminati con accesso a un Deposito Materiali (DM) e a un repertorio di Percorsi formativi (PF), con prove di valutazione dell'apprendimento.

Questi tre strumenti, che privilegiano essenzialmente una comunicazione centrata sull'interazione persona-computer, si sostanziano in archivi di materiali strutturati e organizzati per l'auto-apprendimento, a cui corrispondono dei percorsi formativi statici con possibilità di auto-valutazione (Banzato, Midoro, 2005).

Nella loro scelta devono essere considerati due aspetti principali: i materiali (di studio, di valutazione e di guida allo studio) e la gestione dei diversi "ambienti" (di gestione dei materiali e del corso, di apprendimento e di monitoraggio) (Banzato, Midoro, 2005).

Gli strumenti di formazione assistita, invece, si distinguono dai precedenti per la presenza di moderatori, e quindi di comunicazione interpersonale mediata, ovvero persone che intervengono nel processo di apprendimento, tra cui: responsabili organizzativi, assistenti in rete, tutor on-line e staff tecnico, che assistono la fruizione dei materiali.

Tra le diverse modalità di sviluppo vi sono: classi virtuali, seminari virtuali, newsgroup (o forum web), chat, net-meeting, FAQ e gruppi di discussione (moderati, non moderati o con l'intervento di un esperto) (Banzato, Midoro, 2005) e queste possono essere di tipo:

- comunicazione individuale, 1to1 attraverso ad esempio la posta elettronica;

- comunicazione di gruppo, con web forum o mailing list.

Per l'utilizzo di strumenti di formazione assistita risulta opportuno utilizzare dei criteri comunicativi quali mappe mentali, funzioni di editing, interfacce grafiche "espressive" e agevolazione nei canali comunicativi.

Con l'implementazione delle modalità di apprendimento collaborativo, infine, si mira soprattutto a favorire la collaborazione, la costruzione di nuova conoscenza e la condivisione di esperienza (Trentin, 1999), specialmente in piccole comunità virtuali (Midoro, 2006). Nello specifico "le attività collaborative implicano una condivisione di compiti, e un'esplicita intenzione di "aggiungere valore" - per creare qualcosa di nuovo o differente attraverso un processo collaborativo deliberato e strutturato, in contrasto con un semplice scambio di informazioni o esecuzione di istruzioni" (Banzato, Midoro, 2005).

Differentemente da quanto individuato per le altre due tipologie, in questo caso il sistema è composto, oltre che dal set di materiali, dalle ICT usate come mezzo per comunicare, cooperare, accedere e produrre informazione e conoscenza e da una comunità virtuale.

A prescindere che l'intervento formativo venga svolto attraverso metodi tradizionali o meno, la scelta dei metodi di training deve essere progettata ad hoc nel design del progetto formativo in coerenza con gli obiettivi che si intendono raggiungere e, in particolar modo, relativamente alla tipologia di competenze che vogliono essere trasmesse. In generale, possiamo delineare una sorta di divisione degli strumenti, siano questi face-to-face o digitali, in base alle competenze che vogliono essere trasmesse. Nello specifico:

- conoscenze (sapere-knowledge), le lezioni sono lo strumento più idoneo;
- abilità (saper fare-know how), i casi, le esercitazioni e le simulazioni sono più adatte;
- comportamenti (saper essere-know be), le dinamiche di gruppo rispondono in maniera più efficace.

Una volta individuato il metodo migliore di formazione, in relazione alle competenze da sviluppare, i fabbisogni formativi e le variabili legate alle risorse disponibili, in ultima istanza il programma formativo ed i risultati degli specifici strumenti utilizzati vengono valutati relativamente all'apprendimento dei soggetti ed all'efficacia apportata.

La fase di valutazione si concretizza con attività di ricerca ed individuazione dei cambiamenti nelle persone, così da poter garantire coerenza tra piani formativi ed aziendali. Tale processo valutativo dovrebbe procedere parallelamente al processo formativo: ex ante, in itinere ed ex post.

Nonostante ciò, la valutazione degli strumenti formativi resta tutt'oggi considerata "approssimativa" data l'intangibilità e la soggettività dei benefici e la duplice natura di servizio e investimento intellettuale (Carducci, 1995). In tal modo non possono essere individuate delle "regole" per ciò che riguarda i parametri su cui valutare il programma formativo, ovvero se vi è stato apprendimento, e le determinanti di successo di formazione e sviluppo, cioè se l'apprendimento dei soggetti si riflette sulle performances e gli obiettivi aziendali.

A livello pratico, per misurare se a seguito del piano formativo vi è stato apprendimento, i professionisti delle risorse umane e della gestione talenti misurano l'apprendimento basandosi su:

- *feedback* qualitativi per ciò che riguarda programmi di training in aula;
- dati quantitativi basati sul coinvolgimento in relazione all'apprendimento digitale (Linkedin, 2018).

Nell'immagine sottostante sono indicati i principali strumenti attraverso cui viene misurato l'apprendimento all'interno delle organizzazioni, secondo il report "*Learning solutions*" (Linkedin, 2018), che indaga su un campione di circa 4000 professionisti.

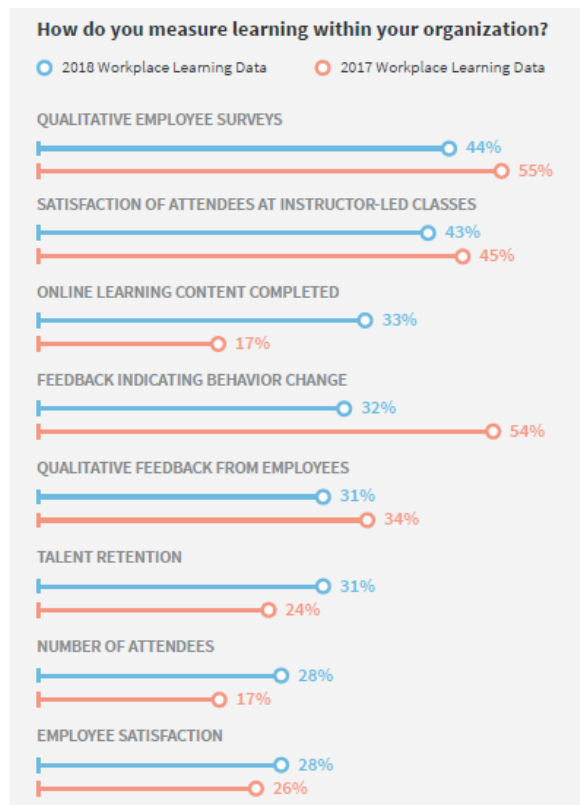


Immagine 2: “Come misurate l’apprendimento all’interno delle organizzazioni?” Fonte: LinkedIn (2018).

Dall’immagine 2 emerge che nel 2018 i principali parametri di valutazione dei piani formativi risultano essere: questionari qualitativi per i dipendenti, soddisfazione dei soggetti formati e completamento dei contenuti di apprendimento *on-line* (LinkedIn, 2018).

Quest’ultimo indicatore mostra un dato molto importante ai fini della trattazione, che evidenzia la tendenza verso metodi e modelli di formazione CMC. Il dato, nello specifico, dimostra che i corsi *on-line* assumono un ruolo sempre più centrale all’interno della formazione e della sua valutazione, registrando una percentuale duplicata rispetto al 2017 ed entrando tra i primi tre indicatori di misurazione.

Nel 2017 si denota una situazione maggiormente frammentata, dove i parametri di valutazione più importanti restano gli stessi per quanto riguarda questionari qualitativi per i dipendenti (indicatore principale nel 2018 e nel 2017) e soddisfazione dei soggetti formati. Il vero elemento di cambiamento risulta il parametro relativo all’apprendimento con corsi *on-line* che sostituisce quello di feedback sul cambiamento dei comportamenti.

D’altro canto, questo dato non stupisce se si pensa che negli ultimi 5-10 anni si è

assistito ad un'enorme proliferazione dei corsi di formazione on-line e di moduli di "micro-learning", siano questi offerti a singoli professionisti o dalle aziende stesse per lo sviluppo e la valorizzazione del proprio capitale umano. Il settore dell'apprendimento a distanza a livello globale è infatti considerato maturo, secondo una ricerca di Technavio che vede nel periodo 2019-2023 una percentuale di crescita annua del 9% (Technavio 2019).

In letteratura per la misurazione dei programmi di formazione si è affermato un modello in particolare: il modello di Kirkpatrick (1996). Sviluppato negli anni '60, riconosciuto ed applicato oggi a livello internazionale, tale modello permette di valutare i risultati della formazione basandosi su quattro livelli:

- reazione, che misura il livello di apprezzamento degli allievi di un particolare tipo di programma di formazione;
- apprendimento, con cui si valuta il raggiungimento degli obiettivi formativi (sapere, saper fare, saper essere) attraverso test, minicasi e questionari;
- comportamento, ovvero la misurazione dell'applicazione nella realtà professionale dell'apprendimento;
- risultati, tramite la valutazione dell'intervento formativo nei suoi aspetti economici, di soddisfazione del cliente o di miglioramento del ciclo produttivo, utilizzando degli indicatori di efficienza e di impatto, tra cui il ROI.

Generalmente, nonostante ai vari strumenti di training e development aziendali sia riconosciuta la loro validità e la loro capacità di aumentare i risultati complessivi aziendali ed esistano dei modelli teorici che lo provano, l'efficienza dei programmi di formazione dovrebbe essere idealmente misurata attraverso il ROI (return on investment) della formazione.

Data la difficoltà di stimare ed effettivamente monitorare tale indicatore, i talent developers e le aziende stanno cercando dei modi alternativi ma rappresentativi del ROI per misurare la formazione e l'apprendimento attraverso metriche di gruppo ed employee retention (Linkedin, 2018).

Sempre secondo il "*Learning Solutions Report*" (Linkedin, 2018), si identificano una serie di indicatori ritenuti rappresentativi nel mostrare il successo dei programmi di *Learning&Development* e che vengono illustrati nell'immagine sottostante.

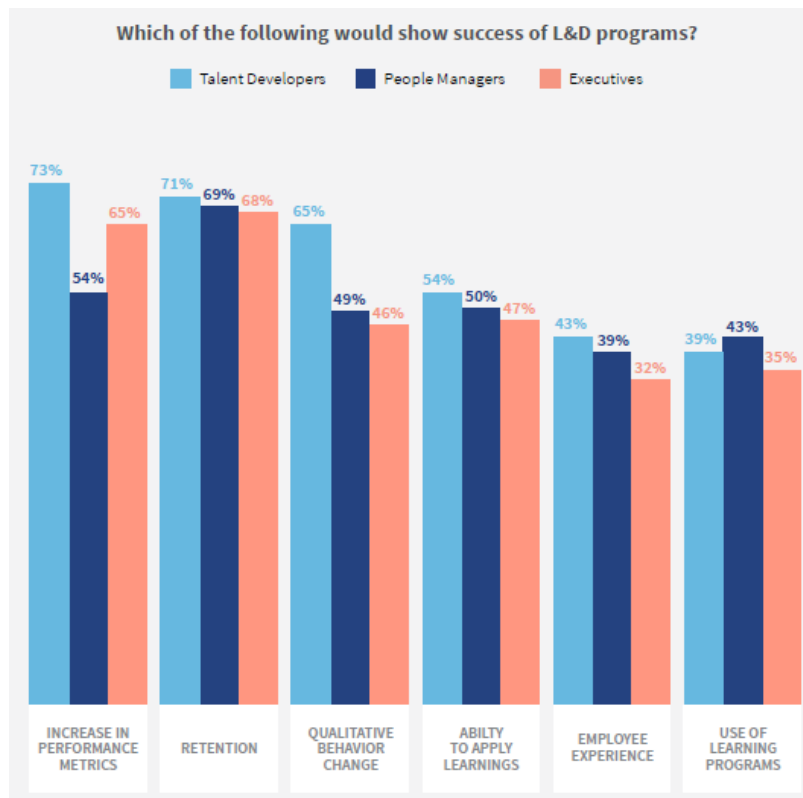


Immagine 3: “Quali dei seguenti indicatori può dimostrare il successo dei programmi di L&D?” Fonte: LinkedIn (2018).

Come si legge dall’immagine 3, nel prossimo futuro, l’obiettivo è proprio la misurazione del successo dei programmi di formazione e sviluppo attraverso indicatori di retention e metriche di gruppo, ritenuti dagli executives ed i managers il mezzo migliore per rappresentare il successo di programmi formativi (LinkedIn, 2018).

Delineato così il processo di valutazione dei benefici apportati dalla formazione, si coglie la capacità delle aziende di misurare con più facilità ed efficienza i costi sostenuti per il programma di formazione piuttosto che i benefici ottenibili. Non stupisce, pertanto, che per le decisioni di investimento in tale attività delle risorse umane il primo elemento di analisi ed ottimizzazione siano i costi.

In questo senso, i costi inferiori e le capacità aumentate delle tecnologie computerizzate hanno innescato un forte aumento in numerose forme di istruzione attraverso i dispositivi informatici (Bassi e Van Buren, 1999; Filipczak, 1995), tra cui la formazione *computer-based* (Williams e Zahed, 1996), la formazione *online*, gli ambienti di apprendimento multimediali (Lawless e Brown, 1997) e *l’e-learning*, e sebbene esistano delle distinzioni tecniche tra tutti questi, ognuno implica l’utilizzo del computer come mezzo dominante per la somministrazione dell’apprendimento.

Nel 2018, il 90% delle organizzazioni prese a campione nel report annuale di LinkedIn “*Learning Solutions*” sostiene di offrire delle soluzioni di *digital learning*, confermando come la crescita del digitale stia trasformando lo sviluppo di talenti (LinkedIn, 2018).

Ma, in un contesto ambientale così dinamico e costantemente mutevole, i costi sostenuti per il programma di formazione e sviluppo sono l’elemento determinante che spinge verso l’adozione di strumenti elettronici, *l’e-learning* ed il *net-learning*?

La risposta può essere inizialmente ricercata da quanto attualmente presente in letteratura al riguardo e da alcuni studi recenti concernenti gli strumenti di formazione digitali.

Lo sviluppo delle tecnologie della comunicazione ha sistemi per la Formazione a Distanza (FaD) (Nipper, 1989) e mostra come i primi modelli enfatizzino il ruolo della tecnologia come soluzione di un problema logistico o economico, consentendo l’utilizzo di metodi di trasmissione di informazioni e conoscenze (modelli di *teaching*) più efficienti che sfruttano il potenziale della rete come supporto alle relazioni di scambio. I sistemi FaD trascurano però la capacità della tecnologia di ridisegnare i modelli di learning, ovvero i processi formativi.

A superare tale concezione, vi è *l’e-learning*, ovvero “una forma di insegnamento mediata dalle tecnologie digitali della comunicazione che prevede la realizzazione di ambienti virtuali di natura multimediale di apprendimento e interazione” (Nacamulli, 2003), come forma di “apprendimento cooperativo”, riproducendo in questo modo l’apprendimento come processo sociale anche a distanza.

Questo mostra un altro aspetto che spinge verso l’adozione di soluzioni di e-learning. Ciò che viene messo in evidenza attraverso l’e-learning è che l’attività di apprendimento segue uno schema “multi-multi”, piuttosto che uno-molti, in cui si intrecciano le funzioni di: comunicazione dei contenuti (docenza), assistenza al processo di apprendimento (*tutorship*) e di partecipazione alle attività didattiche degli altri studenti. L’interazione fra i partecipanti al processo formativo risulta, quindi, facilitata dall’introduzione di strumenti di comunicazione asincrona (e-mail, *forum*, *blog*) e sincrona (chat).

L’ICT permette, inoltre, lo sviluppo del *net-learning*, ovvero una metodologia per costruire contesti efficaci ed esperienze personalizzate di apprendimento nella rete (relazioni sociali e collaborative) e attraverso la rete (sfruttando l’infrastruttura tecnologica e di servizio), per la creazione e lo sviluppo di ambienti di apprendimento digitali.

Banzato e Midoro (2005) hanno individuato, per modalità d'apprendimento, una serie di vantaggi e limiti nell'adozione di soluzioni di e-learning che non si limitano alla dimensione economico-finanziaria, ma interessano specialmente aspetti interattivi comunicativi e relativi alla disponibilità d'accesso e fruizione della formazione.

Per quanto riguarda l'apprendimento autonomo, gli autori sostengono che oltre alla gestione di un alto numero di utenti, questo permette: la flessibilità di fruizione (tempo e luogo) e di scelta di materiali e percorsi, la possibilità di incrementare dinamicamente i materiali didattici e di memorizzarli in un database centralizzato, la possibilità di disporre di sistemi per l'autovalutazione dei progressi nell'apprendimento (Banzato e Midoro, 2005).

Mentre i limiti principali sono: gli elevati costi di realizzazione dei materiali (di apprendimento ed autovalutazione affidabile), l'assenza di assistenza e lo sfruttamento limitato delle potenzialità della rete (Banzato e Midoro, 2005).

Allo stesso modo, per gli strumenti di training assistito, oltre ai primi punti di forza mostrati per i precedenti, si aggiunge la facilità di interazione tra pari e l'assistenza ed il supporto di esperti.

I metodi di apprendimento collaborativo registrano, invece, degli ostacoli di progettazione maggiori rispetto ai due precedenti per ciò che riguarda la costruzione di comunità virtuali di apprendimento e la configurazione dell'apparato tecnologico (Banzato e Midoro, 2005). Al tempo stesso, però, i vantaggi ottenibili sono notevoli ed enfatizzano l'importanza crescente che assume la creazione e la diffusione di conoscenza:

- creazione di comunità di conoscenza, attraverso il suo apprendimento e il suo arricchimento,
- interazione e supporto personali,
- tracking del percorso formativo,

Secondo quanto enunciato, appare evidente che l'ampliamento dei metodi formativi con l'adozione di soluzioni e strumenti digitali all'interno dei programmi formativi non si limita a ragioni legate all'ottimizzazione dei costi.

L'e-learning ed il net learning permettono una serie di numerosi vantaggi, quali il superamento di barriere spazio-temporali e, quindi, la facilità e la flessibilità di accesso, e la possibilità di creazione di comunità d'apprendimento, che spingono sempre di più le organizzazioni alla loro adozione o integrazione all'interno dei piani di formazione

aziendale.

1.4 Le tendenze attuali: verso la digitalizzazione?

“Strategia, change management, digital mindset, leadership e soft skill rimangono i contenuti sui quali si è concentrata, e sarà maggiormente focalizzata anche in futuro, la domanda di aggiornamento” (Sole24Ore, 21/06/2019).

In un panorama organizzativo marcato da cambiamenti in costante accelerazione, le aziende devono rispondere con strategie ed azioni mirate, concrete e coerenti con l’ambiente esterno ed interno.

Quest’estratto del Sole24Ore mostra le principali tendenze in ambito formativo o, più precisamente, “la domanda di aggiornamento”.

A livello generale sono principalmente due i fenomeni in corso:

- la trasformazione digitale, che, da un lato, richiede lo sviluppo di competenze digitali attraverso una cultura aziendale coerente in questo senso e di soft skill per fronte alla crescente automazione e, dall’altro, innesca la trasformazione dei tradizionali modelli di somministrazione dei programmi formativi;
- la percentuale crescente di programmi formativi rivolti ai livelli gerarchici più alti, quali managers, amministratori delegati, quadri e direttori d’azienda.

I due fenomeni appaiono interconnessi tra loro.

Si consideri che la trasformazione digitale richiede un nuovo modello di business coerentemente supportato da nuove competenze, sviluppabili per l’appunto attraverso la formazione aziendale, e che il coinvolgimento dei managers è un ingrediente cruciale per aumentare il coinvolgimento in programmi di learning (Linkedin, 2018). Basti semplicemente considerare che i decision-makers, tra cui i progettatori dei programmi formativi, si trovano nella maggior parte delle organizzazioni nei più alti livelli gerarchici.

L’importanza della formazione manageriale viene sottolineata su scala nazionale da Marco Vergeat, presidente di Asfor (Associazione italiana per la formazione manageriale) e coordinatore scientifico dell’Osservatorio Managerial Learning, in occasione di una recente indagine in collaborazione con Cfmt (Centro di formazione management del terziario). A tal proposito M. Vergeat dichiara «La voglia di formazione manageriale, ormai considerata indispensabile soprattutto dai vertici aziendali, è sempre più evidente in un contesto lavorativo complesso e in rapido

cambiamento, con forti processi di innovazione organizzativa e digitale che impongono l'aggiornamento continuo delle competenze per adeguarle alla nuova vision strategica» (Asfor e Cmrt, 2018).

Sul versante della formazione gli interventi risultano importanti marcando una tendenza dagli alti livelli gerarchici ed in ottica di trasformazione organizzativa.

La ricerca condotta da Cfmt e Asfor, su un campione di indagine di 850 professionisti italiani, tra cui amministratori, delegati, dirigenti e quadri, approfondisce aspetti quantitativi della formazione dei manager (nello specifico, le ore passate in aula) per l'acquisizione di nuove competenze e l'approccio alla formazione e degli obiettivi connessi, sottolineando come sia fondamentale che il cambiamento avvenga, e sta avvenendo, dall'alto.

Dal campione di indagine emerge che durante il 2018 sono state dedicate alla formazione in media 6,4 giornate, ovvero il 20% in più rispetto al 2017, e la percentuale risulta più alta nel caso di amministratori delegati e direttori generali (6,9 gg) e dei manager *under 40* (7 gg), mentre in leggera diminuzione nella fascia di età compresa fra i 49 e 56 anni (6,1 gg in aula). Più in generale, il tempo destinato al perfezionamento delle proprie capacità è aumentato del 44% negli ultimi due anni e si prevede che possa superare il 62% entro il 2022.

Da ciò emerge come l'approccio aziendale all'introduzione di nuove *skills*, siano queste digitali o trasversali, dovrebbe essere strategico, partendo dai livelli più alti dell'impresa fino a permeare l'intera organizzazione, e coinvolgere i dipendenti in percorsi formativi attraenti. La trasformazione o lo sviluppo interno delle professionalità e dei modelli di lavoro non solo deve andare al punto fornendo le competenze necessarie ma deve aiutare il dipendente a sentirsi protagonista.

Le aziende italiane, nonostante mostrino una generalizzata diffidenza rispetto all'opportunità di investire in programmi formativi «*tailor made*» per i propri dipendenti, denotano in modo sempre più evidente la necessità di rafforzare i percorsi di apprendimento allo scopo di elevare la competitività del personale tramite il coinvolgimento prioritario di chi ha potere decisionale e di quelle fasce finora meno coinvolte e presenti.

Il compito di avviare e gestire un progetto di formazione, secondo la maggioranza di direttori generali e amministratori delegati, dovrebbe essere inserito direttamente nei piani di sviluppo aziendali (Sole24Ore, 21/06/2019). La propensione a promuovere percorsi formativi, in particolare, è più elevata in chi ha avuto un'esperienza

internazionale e in chi ha già rivestito in azienda un ruolo manageriale, mentre solo la metà (il 53%, per la precisione) di quadri e *under 40* si dice convinto della possibilità di essere più partecipi nella definizione dei percorsi di crescita.

In questo scenario ancora non uniforme, infine, come ha osservato Pietro Luigi Giacomoni, Presidente di Cfmt, emerge una richiesta più rafforzata di formazione vicina ai problemi reali (Sole24Ore, 21/06/2019).

La ricerca condotta dall'Osservatorio Nazionale di Managerial Learning mette in evidenza un altro aspetto che denota la seconda importante tendenza in ambito formativo e che costituisce una parte centrale della tesi: la trasformazione digitale ed il cambiamento, conseguente e necessario, degli strumenti e dei metodi formativi. La formazione più tradizionale è infatti considerata dagli intervistati, almeno in parte, insufficiente per far fronte ai cambiamenti e alle sfide competitive (Asfor e Cmrt, 2018). Dal un lato, emerge che l'opportunità che la formazione manageriale deve saper cogliere è quella di integrarsi ed integrare altre forme di apprendimento, come coaching e mentoring, master organizzati presso enti di formazione specifici o *business school* caratterizzati da una forte dimensione internazionale, corsi interaziendali *short term* e *focus group* su temi specifici (Sole24Ore, 21/06/2019).

Dall'altro, il report annuale LinkedIn (2018) evidenzia come il budget destinato *all'online learning* sia aumentato per il 59% dei *talent developers* rispetto al 2017 e quello dedicato alla formazione tradizionale, quali lezioni in aula, sia diminuito per il 39% degli intervistati (LinkedIn, 2018).

Nonostante questo dato, c'è anche chi al contrario non ripone particolare fiducia negli strumenti più innovativi. Per il 17% circa dei rispondenti, infatti, le attività di *digital learning*, se non integrate con la formazione tradizionale, appaiono una modalità di apprendimento poco efficace (oltre che difficilmente praticabile) e poco adeguata alla necessità di acquisire competenze manageriali solide (Sole24Ore, 01/06/2019). Secondo Cascio (2019) i nuovi approcci di trasferimento della formazione, come ad esempio brevi lezioni somministrate con supporti digitali, sono agli albori della loro apparizione, ma per essere più efficienti, questi dovrebbero incorporare i principi base del design tradizionale.

La criticità di impiego e di utilizzo dei nuovi strumenti formativi introdotti con le

tecnologie dell'ICT è dovuta effettivamente alla loro efficacia che, come precedentemente accennato e non diversamente dagli strumenti tradizionali, risulta di difficile misurabilità.

Quando si tratta di e-learning, ciò che sostanzialmente resta indubbio ed ampiamente discusso di recente in relazione alla sua efficacia è la mediazione della comunicazione attraverso degli strumenti computerizzati e la conseguente capacità di trasmettere il messaggio e recepire appropriatamente l'informazione.



Immagine 4: “Modello di Jakobson - Gli elementi essenziali di un processo di comunicazione”. Fonte: Zappella (adattato).

Seguendo il modello di Jakobson (Jakobson, 1969) qui sopra proposto, possiamo, in prima analisi, concordare che nei casi di CMC, infatti, mezzo di comunicazione e codice comunicativo differiscono dai casi di comunicazione *face-to-face*: l'approccio e le capacità dello strumento di comunicazione cambiano e vengono a mancare delle componenti comunicative non verbali, quali il linguaggio del corpo o il tono vocale, ritenute parte costituente per la ricezione e la comprensione del messaggio.

Vi sono numerose ricerche e contributi in letteratura, spesso riscontrabili nell'ambito tecnologico, delle comunicazioni e dei media più che strettamente legate alla formazione e sviluppo aziendali, che caratterizzano i principali aspetti dei diversi mezzi comunicativi, ed il relativo codice, utilizzati per la formazione e lo sviluppo e permettono di spiegare la diffusione, o l'integrazione, degli strumenti digitali all'interno dei programmi di *training* aziendali.

Innanzitutto, affinché la tecnologia, ovvero il mezzo di comunicazione, venga adottata ed opportunamente implementata all'interno delle organizzazioni deve essere “accettata”.

Per definire l'”accettazione” e verificare se questa sia effettiva per un particolare strumento formativo, è di supporto il TAM (*technology acceptance model*), ovvero il modello di accettazione della tecnologia (Davis, 1989).

Tale modello, adattato alla teoria dell'azione ragionata (TRA – *theory of reasoned action*), permette di valutare gli elementi di accettazione o rifiuto di una particolare tecnologia attraverso l'utilizzo di due indicatori: il PEOU (*perceived ease of use*²) ed il PU (*perceived usefulness*), e di altre caratteristiche individuali (attitudini, intenzioni comportamentali e utilizzo tecnologico).

All'interno del modello, PU e PEOU sono due costrutti chiave che determinano l'intenzione ed il comportamento di utilizzo in relazione alla tecnologia.

L'utilità percepita (PU) è una prospettiva dell'individuo per cui l'uso di uno specifico sistema può aumentare le *performance* professionali (Davis, 1989) e si dimostra alto in sistemi in cui gli utilizzatori percepiscono la possibilità di promozioni, aumenti e premi (Davis, 1989).

Il PEOU, invece, è ad un livello superiore tale per cui un soggetto crede che l'utilizzo di un determinato sistema può permettere un livello di sforzo minore (Davis, 1989). Nello svolgimento di un'attività, un individuo cerca solitamente di effettuare uno sforzo in base a ciò che richiesto dall'attività (Purnomo e Lee, 2013), quindi, quando il sistema viene percepito come di facile utilizzo in comparazione con un altro, l'utilizzatore è più propenso ad accettarlo (Nanthida, 2011).

Questi due elementi, PEOU e PU, servono come base nel TAM per determinare la relazione tra l'uso della tecnologia e le variabili esterne (Davis, 1989).

Inoltre, questi hanno mostrato una relazione influente sull'attuale o futuro utilizzo della tecnologia (Davis, Bagozzi e Warshaw, 1989). Questo perché gli utilizzatori indirizzano i loro sforzi e le *performances* basandosi sulla loro opinione relativamente alla tecnologia, alla possibilità di utilizzarla con meno sforzi e al modo in cui questa può aiutarli nelle *performances* professionali (Purnomo e Lee, 2013).

L'accettazione della tecnologia, letta attraverso il TAM ed i due indicatori di percezione di utilità e facilità di utilizzo, permette di prevedere la possibile reazione degli utilizzatori all'adozione di un particolare strumento formativo, ma non di garantire il raggiungimento dello scopo di apprendimento, ovvero di trasferimento di conoscenze, competenze ed abilità.

² Facilità di utilizzo percepita.

A supporto, intervengo alcune teorie relative alla ricchezza dei media ed alla qualità dello scambio di informazioni attraverso comunicazione mediate da strumenti elettronici, tra cui la MRT e la CMC.

Secondo la MRT, ovvero *media richness theory*³, la ricchezza dell'informazione trasmessa varia a seconda del mezzo di comunicazione attraverso cui questa viene trasferita (Daft, Lengel e Trevino, 1987). Tali informazioni risultano più ricche se i mezzi di comunicazione permettono una mutua comprensione di aspetti ambigui in un discreto arco temporale ed in diversi contesti di riferimento (Daft, Lengel e Trevino, 1987).

Per tali condizioni, risulta che la comunicazione *vis-à-vis* è ritenuta il mezzo di comunicazione più ricco poiché permette di ottenere un riscontro immediato, diversi “indizi” non verbali, è espressa in un linguaggio naturale e offre un *focus* personale. Viene seguita dalle comunicazioni telefoniche, dai documenti personali (lettere, tra cui le e-mail, memo, etc.), dai documenti impersonali (*report*, buste paghe, etc.) ed in seguito dai report numerici.

Sempre secondo la MRT, la “ricchezza” del mezzo di comunicazione può essere utilizzata per ridurre l'incertezza e l'ambiguità e migliorare il raggiungimento della mansione o dell'obiettivo (Rice, 1992). All'opposto, l'assenza di presenza fisica all'interno del mezzo di comunicazione può diminuire gli effetti di facilitazione sociale ed aumentare il tempo richiesto per l'esecuzione della mansione (Dennis, Kinney, 1998). Da qui, dunque, la necessità di comunicazioni *face-to-face* nel caso di mansioni complesse e difficilmente analizzabili (Randolph, Finch. 1977; Tushman e Nadler, 1978; Zmud, Lind, Young, 1990).

Nonostante quanto sostenuto dalla teoria della ricchezza dei media, alcuni studi più recenti interrogano la necessità di utilizzare dei media “ricchi” in contesti nei quali vengono impiegati i nuovi mezzi di comunicazione e dell'ICT.

Otondo et al. (2008) sostengono che le nozioni di mezzo di comunicazione e ricchezza dell'informazione semplifichino estremamente la relazione tra mezzo, messaggio e risultato di comunicazione per il ricevitore. La *media richness theory* può essere considerata, per l'appunto, inadatta o inapplicabile ai “nuovi” mezzi di comunicazione. Consideriamo i seguenti esempi.

³ MRT, *media richness theory*. La teoria della ricchezza dei media è stata introdotta da Richard L. Daft e Robert H. Lengel nel 1986 come un'estensione della teoria di processamento delle informazioni. Viene

Le mail sono asincrone ma veloci (Sproull e Kiesler, 1986), sono caratterizzate da una bassa varietà di linguaggio e di “indizi” comparate con la comunicazione *face-to-face*, ma potrebbero essere considerate sufficientemente ricche per poter negoziare una mansione o permettere un *feedback* immediato con un discreto grado di dettaglio.

Le video-conferenze, secondo evidenze empiriche, ancora, si sono dimostrate simili alle comunicazioni *face-to-face* in termini di ricchezza della modalità.

Le critiche alla teoria della ricchezza dei media evidenziano anche come alcuni soggetti possano adattare con successo i loro schemi comportali di comunicazione per trasmettere delle informazioni strettamente personali e costruire una relazione anche attraverso degli strumenti con ridotta presenza (i.e. telefono, e-mail) (Walther, Burgoon 1992).

Senza considerare che la scelta del mezzo di comunicazione spesso è fortemente influenzata da fattori quali: il tempo e la distanza (Trevino, Lengel, Daft, 1987), l'*expertise* dello stile di comunicazione individuale, le distorsioni (Rice, Chang, Torobin, 1992), i fattori organizzativi (El-Shinnawy e Markus, 1997), le percezioni sociali (Kahai e Cooper, 2003; Schmitz e Fulk, 1991), e le motivazioni (El-Shinnawy, Markus, 1997; Otondo et al. 2008). Inoltre, le attuali tendenze nella tecnologia, le quali includono delle comunicazioni multimediali ricche, riproducono espressione emotiva e legami sociali che sono tipicamente osservati nelle interazioni *face-to-face* (Hamilton, Scandura, 2003).

Nel seguito della trattazione, si mostrerà come tali fattori risultano delle variabili critiche di successo per l'adozione di strumenti formativi digitali.

In questo senso, un altro contributo significativo, ed utile alla comprensione dell'adozione di strumenti digitali all'interno del piano formativo, è costituito dalle teorie CMC⁴, *computer mediated communication*.

Le tecnologie CMC possono essere definite come: “qualsiasi interazione umana simbolica *text-based* condotta o facilitata dalle tecnologie digitali “(Spitzberg, 2006, p.

utilizzata per descrivere la capacità di un mezzo di comunicazione di riprodurre un'informazione attraverso tale mezzo.

⁴ La *computer-mediated communication* si concentra sul ruolo dell'interattività tra diversi soggetti attraverso dei canali di comunicazione mediati (Rafaeli, 1988). Nello specifico, il *focus* è sulla relazione tra i nuovi messaggi e quelli precedenti, piuttosto che nel numero, contenuto, frequenza e tempismo dello scambio del messaggio. L'interattività è presente sia nelle comunicazioni *face-to-face* che in quelle mediate e si concentra sulla reattività di conversazione tra i soggetti coinvolti.

Tale interattività permette accettazione, soddisfazione e provoca meditazione, socialità e consapevolezza (Rafaeli, 1988).

630) e sono principalmente internet, le e-mail, la messaggeria istantanea e le tecnologie correlate, che hanno cambiato il modo in cui comunichiamo. Basti pensare che gli utilizzatori di Internet a livello mondiale superano i 2 miliardi e più del 78% delle comunicazioni avvengono online (Internet World Stats, 2012).

Considerati i numeri degli utilizzatori CMC e il clima organizzativo caratterizzato da mobilità lavorativa crescente, possibilità di carriera a livello globale (e senza confini) e l'incremento della domanda di lavoro, l'utilizzo di mezzi elettronici significa che l'espansione della rete di relazioni di sviluppo non solo è auspicabile, bensì, risulta cruciale per una carriera di successo (de Janasz, Sullivan, Whiting, 2003; Dobrow, Chandler, Murphy, Kram, 2012; Higgins, Kram, 2001; Sproull, Kiesler, 1999).

A dispetto di quanto avviene per le comunicazioni *face-to-face*, che richiedono uno sforzo cognitivo superiore (Kock, 2004) anche in considerazione dell'assenza di comunicazione non verbale (Walther, 1992), Walther (1996) notò che in ambienti CMC, quando gli individui scambiano informazioni, costruiscono impressioni, comprano valori e forniscono un riscontro reciproco in tempi utili, si possono sviluppare delle relazioni altamente interpersonali (Walther, 1996).

Sostanzialmente, alla luce di quanto messo in evidenza dalle tre teorie appena discusse, è possibile delineare le condizioni per cui le aziende siano propense a adottare degli strumenti digitali all'interno dei programmi formativi, in ottica di design strategico che mira a far sentire il dipendente protagonista.

Possiamo affermare che in contesti in cui vengono impiegate le ICT, caratterizzati da mobilità lavorativa crescente, possibilità di carriera a livello globale (e senza confini) e incremento della domanda di lavoro, quando gli utilizzatori della tecnologia dimostrano alti livelli di PU e PEOU, presenti o futuri, l'adozione di programmi formativi di *e-learning*, opportunamente implementati, permette:

- la trasmissione e comprensione completa delle informazioni, con possibilità di *feedback* "ragionati",
- lo svolgimento di mansioni anche complesse,
- lo sviluppo di relazioni interpersonali, con espressività emotiva e legami sociali,

così come osservabile nei tradizionali strumenti di *training*.

Tali assunzioni risultano coerenti con le tendenze precedentemente individuate ed i rapidi cambiamenti in atto, facendo emergere la necessità di "restare al passo con i

tempi” con azioni tempestive nell’aggiornamento dei modelli formativi e di business (Digital4biz, 25/01/2019).

Secondo un articolo di Digital4Biz (25/01/2019), si parla di approccio innovativo nella formazione al fine di dotarla di due caratteristiche fondamentali in un contesto così delineato:

- aumentare la possibilità di fruizione,
- rendere i programmi formativi più flessibili sotto il punto di vista di trasferimento di questi a seconda di diversi stili manageriali, competenze tecniche e soft skill,

così da poter cogliere tutte le opportunità offerte dalla trasformazione digitale (Digital4biz, 25/01/2019).

A tal proposito, vengono evidenziati alcuni elementi, sfruttando i punti di forza dell’*e-learning*, che dovrebbero caratterizzare i futuri programmi formativi:

- digitalizzazione dei contenuti, per facilitare l’accesso e la fruizione ai contenuti, attraverso l’utilizzo di “formati accattivanti e coinvolgenti, compatibili per una fruizione su dispositivi mobili” (Digital4biz, 25/01/2019);
- utilizzazione di *digital learning*, o *eLearning*. Con questo, si prevede l’utilizzo di una piattaforma integrata di canali e strumenti a supporto dei programmi di formazione: *webinar*, *social network*, applicazioni mobile per la formazione, iniziative di *gamification*, etc., che consentono una formazione più efficace delle persone poiché utilizzano mezzi più adeguati alla fruizione dei contenuti, prevedono la modalità sincrona e asincrona di formazione e sono implementabili in modi diversi in base alle esigenze di utilizzo (faccia a faccia, da remoto o sul posto di lavoro);
- sviluppo di piattaforme di *knowledge management*⁵ che permettano l’apprendimento collaborativo, la creazione di comunità di pratica e l’apprendimento informale. Le strategie di questo tipo hanno come obiettivo il miglioramento delle performance, l’acquisizione o il mantenimento del vantaggio competitivo, il supporto all’innovazione e, più in generale, il miglioramento continuo;

⁵ Il management della conoscenza (*knowledge management*) si basa sul concetto della condivisione della conoscenza.

- sfruttamento di tecniche di *gaming*⁶ per aumentare il coinvolgimento emotivo e la motivazione (Digital4biz, 25/01/2019).

Alcuni di questi aspetti, quali la digitalizzazione dei contenuti e le piattaforme di *knowledge management* sono già presenti all'interno di diverse realtà aziendali, le quali prediligono generalmente la trasmissione e la creazione di contenuti e conoscenze, più che l'apprendimento di competenze esperienziali, comportamentali e sociali.

A confermare la tendenza e l'interesse crescente dei direttori delle risorse umane verso questi strumenti digitali sono le ultime rilevazioni dell'Osservatorio HR Innovation Practice del Politecnico di Milano, che evidenziano le principali iniziative attivate per rispondere alla trasformazione digitale ed i futuri investimenti nell'ambito della formazione (Digital4biz, 25/01/2019).

Tra i principali dati che mostrano l'attivazione di azioni verso le opportunità di digitalizzazione, si evidenzia che il 63% dei direttori HR hanno previsto azioni per il 2018 ed il 60% del campione intervistato dichiara una crescita degli investimenti digitali a supporto dei processi HR rispetto all'anno precedente, trainata dagli interventi a supporto della formazione (58% delle organizzazioni ha investimenti maggiori rispetto allo scorso anno) e da quelli nei processi di *employer branding*, ulteriore tendenza nell'ambito di formazione e selezione (in crescita per il 45% del campione) (Cascio, 2019).

Inoltre, è emerso che per le attività formative, le Direzioni HR mostrano una certa maturità anche nell'uso delle tecnologie Mobile, ed il 52% del campione dell'indagine condotta da Afor e Cmr (Afor e Cmr, 2018) ha già introdotto o introdurrà nel 2018 app e strumenti di *micro-learning*, che consentono di gestire la formazione in modo capillare e in tempi rapidi, oltre a supportare l'utente in un processo di apprendimento continuo che si adatti ai diversi contesti di fruizione.

Dal punto di vista delle modalità di formazione, sebbene quella in aula sia ancora prevalente, il 75% delle aziende italiane ritiene che il *digital learning* sia più rilevante: ad averlo adottato, in modo pervasivo e trasversale alle diverse tipologie di formazione, è più di un quinto delle 100 organizzazioni a campione nella ricerca Afor e Cmr (Afor e Cmr, 2018), che ne riconoscono i benefici da adozione, più volte evidenziati, quali: la riduzione dei costi, un servizio flessibile e disponibile 24h24 e 7/7, la conservazione di

⁶ Con *Gamification* si intende il processo all'interno del quale vengono inseriti elementi motivazionali (i.e. premi) in grado di aumentare il coinvolgimento delle persone, secondo logiche e meccanismi tipici

contenuti e la facilità di trasmissione di conoscenza, e la capacità di creare comunità di apprendimento.

Nonostante interattività, multimedialità, modularità e personalizzazione siano le caratteristiche principali del *learning online* che lo rendono su misura per la società digitale, a frenare le organizzazioni vi sono alcuni aspetti negativi dovuti alla sua adozione ed a possibili barriere che devono essere prese in considerazione per eliminare l'impatto negativo e raggiungere dei risultati formativi di successo (Kuruliszwili, 2015).

Tra i principali ostacoli spesso vi sono:

- la resistenza al cambiamento,
- la difficoltà e gli elevati costi di sviluppo di strumenti di *e-learning*,
- la mancanza di tempo per seguire un programma formativo così strutturato.

Un ulteriore problema viene individuato della mancanza di disponibilità di *hardware*, o altre infrastrutture per il training appropriati (Kuruliszwili, 2015).

Secondo alcuni autori (Schreurs e Ahmad, 2010) per garantire il successo nell'implementazione di programmi *e-learning*, realizzare dei benefici, e superare tali barriere precedentemente individuate, un'organizzazione deve essere "pronta" per tale forma di training (Schreurs e Ahmad, 2010).

Inoltre, tale strumento, per poter fungere da supporto alla strategia d'impresa nella formazione delle risorse umane, deve essere progettato adottando una strategia B2E (*business to employee*), ovvero un approccio alla gestione delle risorse umane *on-line* che, attraverso la considerazione di tre diverse ma integrate aree di intervento (*on-line business process, on-line people management, on-line community services*), tende alla creazione di valore aggiunto sia per l'impresa che per il personale. (Hansen e Deimler, 2001; Comacchio e Scapolan, 2004).

La possibilità da parte delle organizzazioni di adottare strumenti di *e-learning*, e di garantire l'efficienza dell'apprendimento, può essere discussa sotto una molteplicità di teorie diverse ed a fronte di numerosi *trends* e *good practices* oggi messe in pratica. Come per gli strumenti tradizionali, il range di possibilità a disposizione dei responsabili delle risorse umane è molto vasto e si differenzia principalmente per scopi formativi ed obiettivi aziendali.

Al fine di poter rappresentare elementi quali fattori di contesto, elementi di efficienza,

vantaggi e svantaggi, e relativi allo svolgimento del piano formativo, in maniera più efficace, ci si concentrerà sull'esame analitico di uno specifico metodo formativo.

Data la sempre maggior richiesta di formazione per gli alti livelli gerarchici, l'opportunità di integrazione di questa con altre forme di apprendimento e gli attuali contributi accademici e scientifici in materia, verrà effettuato un confronto sullo strumento del *mentoring*, tradizionale e digitale.

La scelta, oltre che guidata da interessi personali, è stata effettuata per:

- la maggior complessità gestionale che presenta, trattandosi di uno strumento per cui le interazioni personali risultano fondamentali per il raggiungimento degli obiettivi, e la conseguente possibilità di un'analisi a 360°;
- il suo inquadramento in ottica di *knowledge management* e *life long learning*, concetti che prescindono da un inquadramento statico "tradizionale vs digitale" ma si adattano dinamicamente ad entrambi i contesti.

La ricerca punta a mettere in evidenza i benefici ottenibili ed i limiti riscontrabili dall'adozione di un programma di *e-mentoring*, evidenziando le caratteristiche degli strumenti di FaD nello specifico caso in cui la relazione tra soggetti sia fondamentale ai fini dell'apprendimento e si verifichi uno sviluppo completo di: competenze, abilità e comportamenti.

I risultati verranno supportati da interviste strutturate ad un campione di 5-6 organizzazioni che adottano programmi di *mentoring* o *e-mentoring*, o potenzialmente possono adottare programmi di *e-mentoring*.

Lo scopo finale è dimostrare che *l'e-mentoring*, ferme restando particolari condizioni, presenta degli ulteriori vantaggi rispetto agli altri strumenti tradizionali: egualitario ed in grado di generare apprendimento per tutti i soggetti coinvolti.

2. Il mentoring

“Everyone who makes it has a mentor” (Harvard Business Review, July-August 1978).

I mentori esistono da sempre attraverso la storia come forma di una persona più saggia ed anziana, il cui lavoro consiste nella guida e nello sviluppo di un *protégé*, o *mentee*.

Il concetto di mentoring viene fatto risalire alla mitologia greca dell’Odissea di Omero con Atena, ma può essere identificato in diverse epoche della storia: nella scelta dei successori degli imperatori cinesi (2300 a.C.) e romani, negli artigiani di bottega del medioevo, nelle avventure di Telemaco di F. Fénelon (1700-1800) e così fino ad oggi.

Negli anni ’70 in ambito scientifico il mentoring ha mostrato un’esplosione a livello di importanza come strumento di avanzamento di carriera (Levinson, 1978).

Tale strumento era il preavviso della necessità di raggiungere un successo personale e professionale, ed i programmi di mentoring iniziarono ad essere messi in pratica per rinforzarne lo sviluppo all’interno di scuole, organizzazioni e associazioni professionali (Bierema e Hill, 2005).

Non diversamente accade oggi: le tendenze in ambito manageriale, come evidenziato precedentemente, mostrano un bisogno a livello formativo per quanto riguarda la scelta degli strumenti di *training* che sottolineano la reputazione dei programmi di mentoring (Sole24Ore, 21/06/2019).

Nel 2001, anche a causa del proliferare di questi strumenti e della conseguente confusione venutasi a creare tra mentoring e coaching, Clutterbuck, Whitmore, Megginson, Parsloe e Hay hanno istituito, presso l’Eurofound, l’EMCC (*European mentoring and coaching council*), attraverso cui viene definito uno schema di competenze comuni a coaching e mentoring, quest’ultimo principalmente indirizzato all’evoluzione personale e professionale, facendo leva su principi di consapevolezza, autonomia e responsabilità come fondamenta della crescita e dell’evoluzione umana (Linkedin, 03/02/2018). L’EMCC è oggi un riferimento internazionale nell’ambito degli *standards* e delle certificazioni, tra cui gli EQA (*European Quality Award*) e gli EIA (*European Individual Accreditation*).

A livello letterario, negli ultimi 30 anni, è emersa l’attenzione posta a tale strumento per la formazione personale e professionale su una vasta serie di argomenti, tra cui le funzioni di mentoring (Dickson et al., 2014; Scandura e Ragins, 1993; Ragins e McFarlin, 1990; Noe, 1988; Kram, 1985), i benefici professionali associati (Allen et al., 2004; Noe et al., 2002; Ragins e Cotton, 1999), le caratteristiche per un programma di

successo (Horvath et al. 2008; Allen et al., 2006; Underhill 2006), i comportamenti e le esperienze negative (Burk e Eby, 2010; Eby e McManus, 2004; Feldman, 1999), ed altri ancora (*reverse mentoring*, *team mentoring*, etc.).

Inoltre, dal momento che per lo meno null'ultimo ventennio la tecnologia influisce inevitabilmente sulle relazioni (non esclusivamente di mentoring) attraverso la CMC ed i mezzi dell'ICT, una serie di altri contributi, che ritroveremo nel capitolo successivo, tratta specificatamente l'evoluzione di tale strumento in ottica digitale, passando quindi dal t-mentoring all'e-mentoring.

Nonostante esistano contributi a livello scientifico e letterario, ed appaia evidente il bisogno di maggiori informazioni in tale campo, il confronto tra i principali aspetti del mentoring *face-to-face* e l'e-mentoring risulta ancora un po' scarno.

Nel resto del capitolo verrà analizzato il mentoring tradizionale in chiave evolutiva. Inizialmente, verranno discussi gli aspetti principali di tale strumento come metodologia formativa: definizione e tipologie (capitolo 2.1), programma e strumenti di supporto (capitolo 2.2), sviluppo della relazione (capitolo 2.3) e misurazione dei risultati del programma di mentoring (capitolo 2.4). Queste nozioni permetteranno di affrontare la parte finale del capitolo (capitolo 2.5), in cui verranno messe in evidenza le principali tendenze che lo coinvolgono e lo modificano e su cui ci si baserà per fissare un *framework* di studio.

Grazie al *framework* di riferimento, nel capitolo successivo (capitolo 3) verrà trattato l'e-mentoring, anche comparativamente alla sua versione tradizionale.

2.1 Il mentoring: uno strumento mutevole

In letteratura possono essere individuate definizioni e funzioni del mentoring molto varie, e ad oggi non esiste una definizione “universale” che definisca cos'è e cosa non è il mentoring, così da farlo rientrare in un *range* molto ampio di relazioni che vanno dallo *sponsorship one-time career* (accezione “americana”) alla completa relazione che implica impegno, prospettiva di lungo termine e mutui benefici (Bierema e Hill, 2005).

Tra le accezioni maggiormente riconosciute ed utilizzate, Kram (1985) individua il mentoring come uno strumento organizzativo che implica un mentor, tipicamente un soggetto influente in possesso di conoscenze avanzate, impegnato nel fornire supporto e mobilità alla carriera di un altro soggetto, il protégé (Kram, 1985).

A livello accademico, il mentoring è riconosciuto come uno strumento della gestione

delle risorse umane, una forma innovativa di continuo apprendimento e sviluppo (Boldizzoni e Nacamulli, 2004), ovvero una tecnica per la socializzazione all'interno delle organizzazioni (Kreitner e Kinicki, 2004).

Ancora, secondo l'Associazione Mentori Professionisti, i programmi di mentoring:

“Si propongono di identificare, nell'ambito di organizzazioni aziendali o istituzionali, i Mentori, persone contraddistinte da maturità personale e professionale, competenza, esperienza e carisma, in grado di accompagnare i Mentee, giovani talenti o persone in una fase di integrazione in ruoli e posizioni nuove, in un processo di sviluppo delle proprie conoscenze e competenze, di creazione di consapevolezza e definizione del proprio stile di leadership e di potenziamento delle abilità comunicative e relazionali” (AssoMentori, www.assomentori.org).

Il mentoring risulta, quindi, un metodo di formazione basato sulla relazione (*learning by interacting with the others* - vedi immagine 1 “Modelli di apprendimento e metodi didattici”), formale o informale, uno ad uno tra un soggetto senior, il mentor, dotato di più esperienza, che mette a disposizione il suo sapere, le sue competenze ed il suo *expertise* al fine di favorire la crescita professionale e personale, di un soggetto junior, il mentee.

Oggi giorno, però, alcune delle assunzioni presenti in tali definizioni, specie in relazione ai soggetti ed ai ruoli all'interno della relazione, stanno mutando, mettendo in discussione la visione tradizionalmente associata a questo strumento.

Nello specifico, si stanno diffondendo altre tipologie di mentoring, quali:

- il *reverse mentoring*, che vede come differenza principale rispetto alla tipologia “tradizionale” l'inversione del ruolo dei soggetti: il mentee è un soggetto senior mentre il mentore uno junior;
- il *female mentoring*, programmi specificatamente dedicati all'*empowerment* professionale delle donne;
- il *group mentoring*, in cui i soggetti svolgono sia il ruolo di mentori che di protégé e l'apprendimento è facilitato da un mentor senior.

Queste tre tipologie di mentoring, che verranno discusse successivamente in modo più approfondito durante la trattazione delle caratteristiche dei soggetti necessarie per un mentoring di successo, mostrano chiaramente come il mentoring sia un concetto mutevole ed in continua evoluzione, a seconda dei cambiamenti ed i bisogni esterni ed interni.

Inoltre, anche la concezione di sviluppo ed interazione comunicativa della relazione sta evolvendo.

I cambiamenti nelle tecnologie delle comunicazioni e la visione globale e flessibile degli ambienti di lavoro impongono nuovi modelli e codici comunicativi, in cui i nuovi mezzi dell'ICT ricoprono una possibile modalità di intermediazione. Basti pensare al crescente fenomeno dello *smart working* e la possibilità di lavorare da remoto, in tempi e spazi più flessibili.

In questo senso, seppur considerati ancora poco utilizzati, i programmi di e-mentoring, svolti attraverso struttura e comunicazioni *computer-mediated*, vedono il loro sviluppo come alternativa al mentoring tradizionale, svolto *vis-à-vis*, grazie ad una serie di vantaggi per tutti i soggetti coinvolti nella relazione.

Nonostante non si sia affermata una definizione universale di tale strumento, che ne spiega appunto il carattere evolutivo e le sue differenti varianti, è constatato che il mentoring risulta un aspetto importante dello sviluppo di carriera (Bierema e Hill, 2005) ed evidenze empiriche dimostrano che gli individui che ricevono questa tipologia training avanzano di più, percepiscono stipendi più elevati e sono più soddisfatti rispetto a coloro che non lo ricevono (Dreher e Cox, 1996).

Oltre a quanto dimostrato da Dreher e Cox (1996) nei soggetti coinvolti in relazioni di mentoring e non, altri studi evidenziano inoltre risultati variabili a seconda di particolari aspetti delle relazioni e dei programmi di mentoring.

Tali variazioni possono essere ricondotte a numerose caratteristiche quali: il meccanismo di *matching* dei soggetti e l'identificazione reciproca, gli obiettivi della relazione, il programma e le fasi di mentoring, ed altre ancora, che verranno trattati nel seguito al fine di evidenziare gli elementi caratterizzanti una relazione di mentoring efficace.

In questo *framework*, innanzitutto, l'identificazione risulta l'elemento critico per la formazione ed il sostentamento delle relazioni di mentoring (Kram, 1985), per entrambi i soggetti (Ragins, 1997; Kram, 1985) e si riscontra particolarmente diversa a seconda che il programma di mentoring sia di tipo formale o informale, questi ultimi riscontrati più adatti nel fornire al protégé apprendimento e raggiungimento degli obiettivi rispetto a quelli formali (Godshalk e Sosik, 2003; Wanberg, Welsh, e Hezlett, 2003; Ragins, Cotton, e Miller, 2000).

Tale distinzione iniziale risulta piuttosto costante nel corso dell'evoluzione dello strumento di mentoring e varia solamente in relazione al grado di formalità stabilita.

La prima tipologia viene implementata all'interno delle organizzazioni attraverso il *match* combinato di mentori e protégés ed è dedicata a candidati ad alta potenzialità a cui viene data la possibilità di sviluppare un rapporto diretto con un alto dirigente.

Lo scopo principale nelle relazioni di mentoring formali è il raggiungimento di obiettivi *work-related* di breve/medio termine al fine di formare nuovi managers considerati dei potenziali *top performers* (Geiger-DuMond e Boyle, 1995). A tal fine, il programma formativo viene monitorato in itinere e valutato ex post in termini di realizzazione degli obiettivi aziendali, anche se spesso lo scopo del programma è semplicemente il *training* del protégé.

Data la tipologia di combinazione mentor-protégé e l'obiettivo del programma di mentoring, la relazione è strutturata secondo un contratto che va dai 6 mesi ad 1 anno e la modalità, la frequenza ed i luoghi di incontro possono essere (o meno, a seconda del grado di formalizzazione) specificati all'interno di un contratto di relazione (Poldre, 1994).

Secondo Ragins et. al (2000), questo approccio strutturato potrebbe limitare le abilità del mentor di modellare le attitudini lavorative e di carriera del protégé o del mentore stesso (Ragins et. al, 2000), così da riscontrare minori effetti in quanto ad apprendimento e raggiungimento degli obiettivi (Godshalk e Sosik, 2003; Wanberg, Welsh, e Hezlett, 2003; Ragins, Cotton, e Miller, 2000).

Il mentoring informale, invece, risulterebbe più efficace proprio grazie alla modalità di associazione dei partecipanti. I soggetti, infatti, si scelgono mutualmente e l'affiancamento di un mentor "sponsor", non necessariamente di un alto livello gerarchico, ha come scopo l'aiuto ed il supporto del protégé nel raggiungimento di obiettivi professionali di lungo termine (Kram, 1985).

Il mentoring informale è spesso guidato da bisogni di sviluppo (Kram, 1985) e, a differenza di quanto accade per il mentoring formale, risulta non strutturato: le relazioni avvengono spontaneamente a seconda di bisogni e desideri dei soggetti (Kram, 1985).

Data una strutturazione più flessibile e spontanea della relazione, Kram (1985) sostiene che una relazione di mentoring informale può durare dai 3 ai 6 anni (Kram, 1985).

Secondo Forbes, il 75% delle organizzazioni "Global Fortune 500" implementa al loro interno dei programmi di mentoring (Innermobility, 29/07/2019) ed una ricerca di ATD (*Association for talent development*) riporta che nel 2017 il 29% delle organizzazioni a campione ha dei programmi di formal mentoring mentre il 37% di mentoring informale

(ATD, 2017).

A seconda della tipologia della relazione di mentoring alcuni aspetti presentano delle caratteristiche differenti, ma, a livello generale, per il *design* e l'implementazione di tale attività formativa, risulta fondamentale per i responsabili delle risorse umane (o per i soggetti stessi nel caso si tratti di mentoring informale), ovvero per le organizzazioni, la considerazione di alcuni elementi principali:

- gli obiettivi formativi, il programma di mentoring, la struttura e gli strumenti;
- le fasi di sviluppo della relazione e le funzioni di mentoring;
- l'individuazione dei soggetti partecipanti e del contesto ambientale.

Questi aspetti verranno rappresentati nel resto della trattazione seguendo l'ordine qui presentato.

2.2 Il programma e gli strumenti di mentoring

La concezione dei programmi di sviluppo risulta un punto cruciale per un mentoring di successo, specie perché nessun programma è “universale”, ovvero adattabile ad ogni contesto.

I programmi di mentoring possono essere, infatti, classificati secondo una pluralità di criteri differenti. Oltre a distinguere tra quelli formali e informali precedentemente visti, i programmi di mentoring si possono classificare⁷ in:

- relazione agli obiettivi del programma;
- interni o esterni, con riferimento all'azienda(e);
- relazione agli strumenti con cui vengono sviluppati ed implementati (tradizionali, blended mentoring o e-mentoring)
- relazione alla tipologia di soggetti che vi partecipano (peer mentoring, reverse mentoring, female mentoring, group mentoring).

Mentre la prima, la seconda e la terza tipologia verranno discusse in questo capitolo, l'ultima sarà introdotta alla luce delle recenti evoluzioni nel campo nel capitolo 2.4.

I programmi di mentoring, innanzitutto, variano in base agli specifici obiettivi aziendali ed ai bisogni relazionali. Alcune organizzazioni potrebbero sfruttare tale strumento per

⁷ La lista deve considerarsi non esaustiva delle tipologie di programmi di mentoring. Le tipologie qui individuate sono state scelte in relazione alla loro pertinenza con lo scopo della trattazione. Le diverse prospettive di analisi delle caratteristiche di tali programmi, infatti, conduce a numerose e varie classificazioni.

diffondere una cultura dell'apprendimento e una maggior inclusività, mentre in altre potrebbe risultare più importante sviluppare la *leadership* a livello generazionale o promuovere lo sviluppo di carriera del proprio capitale umano. Inoltre, molti mentees sono in grado di assorbire conoscenze e capacità molto rapidamente, mentre altri sono più selettivi; alcuni possono desiderare un bisogno di affermazione ed altri possono beneficiare di maggior autorità e confidenza (Weber, 1980).

Come avviene per strumenti di *Learning and Development*, e secondo quanto visto nel capitolo precedente, il punto di partenza per definire il programma di mentoring è l'individuazione dei fabbisogni formativi, ovvero degli obiettivi aziendali che si intende raggiungere con l'iniziativa di *training*.

Questa modalità di formazione e sviluppo viene implementata all'interno delle organizzazioni per un ampio range di obiettivi organizzativi, tra cui:

- assicurare il trasferimento di esperienze e *know-how* considerati critici a livello aziendale;
- fornire un supporto ai talenti mantenendo alti i livelli motivazionali;
- appoggiare delle risorse che hanno recentemente ricoperto un nuovo ruolo ed assunto nuove responsabilità;
- enfatizzare il trasferimento della cultura aziendale;
- ridurre il divario generazionale;
- migliorare l'atmosfera lavorativa;
- promuovere differenza ed inclusione;
- innescare l'impegno e la passione nello *staff* esecutivo nel "crescere e sviluppare" le future generazioni di *leaders*.

Normalmente le aziende si focalizzano su al massimo 2/3 obiettivi tra quelli elencati, concentrandosi sui fattori chiave, a livello competitivo, di capitale umano e sociale.

Guardando al programma di mentoring sotto il punto di vista relazionale, si riconoscono principalmente due tipologie di obiettivi: a lungo termine, che definiscono i risultati da raggiungere, ed a breve termine, che delineano lo svolgimento della relazione.

Gli obiettivi di lungo termine, solitamente non stabiliti da mentor e mentee, ma dall'organizzazione, possono essere: lo sviluppo di carriera o di capacità di *leadership*, l'allargamento delle prospettive dei partecipanti, l'apprendimento di *skills* trasversali e

tecniche relazionali.

L'accettazione, la condivisione ed il consenso su di essi da parte dei partecipanti costituisce la base comune per la creazione del programma (Kram, 1985).

Gli obiettivi di breve termine, invece, forniscono il *focus* sulle attività che promuovono lo sviluppo del protégé, che possono comprendere programmi formativi specifici, esperienze di lavoro e progetti congiuntamente intrapresi da entrambi i soggetti.

Per ciò che riguarda la seconda distinzione, invece, si fa riferimento a programmi di mentoring interni nel caso in cui il mentor faccia parte dell'organizzazione del mentee, mentre esterni nel caso contrario.

Clutterbuck (2019) afferma che un mentor esterno è più appropriato quando un possibile candidato interno non è in possesso delle competenze specifiche necessarie, di apertura mentale o capacità di insegnamento, o, ancora, percepisce la formazione del soggetto junior come una minaccia alla sua carriera (Clutterbuck, 2019).

Un mentoring interno, all'opposto, si dimostra ideale se nell'organizzazione esiste una forte cultura dell'apprendimento e di comunicazione tra pari, il *top management* è caratterizzato da buoni modelli comportamentali e una buona conoscenza delle politiche interne (Clutterbuck, 2019).

Per trattare l'ultima tipologia, invece, è necessario introdurre alcuni aspetti del programma formativo, il suo sviluppo e la sua strutturazione. Questa distinzione, infatti, prescinde dal fatto che, affinché gli obiettivi formativi vengano raggiunti, è opportuno prevedere degli strumenti di formalizzazione e supporto alla relazione di mentoring, un aspetto piuttosto vasto e variabile, che denotano la strutturazione del programma e lo svolgimento delle comunicazioni tra i soggetti.

Innanzitutto, è necessario redigere e formalizzare il programma di mentoring, in assenza del quale, come per gli strumenti di training in generale, il mentoring potrebbe perdere la sua significatività e le sue caratteristiche.

Il programma riassume, infatti, le obbligazioni e gli obiettivi per entrambe le parti: le mutue aspettative, gli obiettivi a lungo termine e le attività in comune (e non) dovrebbero essere chiarite sin dall'inizio, (Weber, 1980) e, anche se questi elementi possono evolvere e le due parti della relazione possono arrivare ad una discreta comprensione senza la necessità di formalizzazione scritta, è preferibile rendere il programma il più esplicito e condiviso possibile (Weber, 1980).

Sempre secondo l'esperienza dell'autore (Weber, 1980), il programma non ha necessità

di essere modificato costantemente, ma ogni cambiamento dovrebbe essere incorporato all'interno, all'occasione dell'osservazione e l'analisi per poter colmare e risolvere eventuali “vuoti” nella formazione e nello sviluppo (Weber, 1980).

In considerazione della redazione del programma formativo, affinché la relazione sia di successo ed in grado di condurre agli obiettivi prefissati, si dovrebbe:

- prevedere delle comunicazioni e delle interazioni regolari e periodiche;
- rendere chiare le aspettative mentor-mentee.

Questi due requisiti possono essere più facilmente rispettati nel caso in cui si definiscano degli strumenti funzionali e/o di supporto e vi sia compatibilità tra i soggetti.

Si individuano, a tal proposito, una serie di *tools* attraverso cui il programma viene strutturato, implementato, monitorato e valutato.

Escludendo gli strumenti di valutazione, che verranno trattati nel seguito, tra questi si individuano principalmente due categorie:

- gli strumenti ed i metodi per il *matching* dei soggetti, che permettono maggior compatibilità e sono dei presupposti per la nascita e lo sviluppo della relazione;
- gli strumenti funzionali e di supporto alle comunicazioni, o cicli comunicativi, che delineano la “struttura” della relazione.

Per ciò che concerne i primi, sono molte le ricerche scientifiche che hanno cercato di individuare un set di caratteristiche ottimali per cui la combinazione di mentor e mentee possa produrre una relazione di successo, anche se la maggior parte dei contributi si concentrano principalmente sugli attributi ed i comportamenti dei mentori piuttosto che dei mentee (Harvard Business Review, 07/11/2017).

Zey (1984, pp. 166-199), ad esempio, a seguito di una ricerca biennale condotta attraverso delle interviste a circa una dozzina di *managers* di PMI, ha strutturato una modalità di *match* qualitativa basata sulle percezioni del mentee relativamente ad alcune caratteristiche di un possibile mentor. È stata poi stilata una sorta di “lista” di domande a cui rispondere nella selezione del mentore più adatto, con cui vengono identificate delle caratteristiche idonee.

Tali domande, che riflettono dei parametri di scelta, sono:

- Il mentor è di successo in ciò che fa?
- Il mentor da supporto?
- Come il mentor è giudicato dall'organizzazione?

- Il mentor è un buon insegnante?
- Il mentor è un buon motivatore?
- Quali sono i bisogni e gli obiettivi del protégés?
- Quali sono i bisogni e gli obiettivi del possibile mentor?
- Com'è potente il mentor?
- Il mentor è sicuro nella sua posizione?

Elenco 1: “Le caratteristiche del mentor per un match efficace”. Fonte: Zey (1984, adattato).

Ad ognuna di queste domande corrispondo delle considerazioni che denotano particolari caratteristiche nei mentori e la conseguente possibilità, o meno, che il mentore risulti efficiente nello svolgimento delle funzioni di mentoring, adeguato al mentee in questione, e quindi si ottenga una relazione di qualità.

All’opposto, in un recente articolo dell’Harvard Business Review (07/11/2017), vengono identificati sei “abitudini” del mentee, affinché il successo del mentoring non sia “minacciato”.

Gli autori (Chopra e Saint, 2017) individuano queste abitudini con una serie di comportamenti:

- identificazione del tipo di supporto necessario: spesso il mentoring non è la scelta opportuna;
- scegliere “saggiamente” il giusto mentore, individuando dei soggetti che possano condividere gli obiettivi e capire le proprie priorità;
- “sotto-promettere” e “sovra-consegnare”. Sempre secondo l’articolo, si dovrebbero ricordare le *Golden Rules*: oltre ad essere dotati di entusiasmo, energia, organizzazione e concentrazione, i mentee ideali accettano le critiche rimanendo onesti e rispondenti, riducono al minimo le loro promesse (“Preparerò una bozza del progetto fra dieci giorni”) e massimizzano le consegne (“Riconosco sia passata solo una settimana, ma condivido una bozza del progetto con lei”), assicurandosi che la qualità sia elevata;
- considerare e rispettare il tempo del mentore. Definire gli obiettivi degli incontri, evitare lunghe mail, porre domande a cui rispondere brevemente e chiaramente sono solo alcune pratiche che permettono di ottimizzare i tempi;
- evitare le trappole e riconoscere i segnali negativi nel mentor che appaiono limitanti il successo della relazione;

- essere coinvolti ed energici. Questo aspetto ha a che fare con l'attitudine dei soggetti: evitare le lamentele, affrontare i problemi proattivamente e cogliere le critiche costruttive sono alcuni esempi che mostrano un'attitudine positiva del mentee verso la relazione (Harvard Business Review, 07/11/2017).

Queste due prospettive si mostreranno in seguito un'ottima chiave di lettura nel *framework* di riferimento per il *matching* dei soggetti in relazione all'insieme delle loro caratteristiche e comportamenti.

A livello pratico, sono molteplici le metodologie impiegate per svolgere la combinazione dei soggetti.

Sodexo, ad esempio, per l'attuazione del suo programma di mentoring "IMPACT", una volta aver individuato dei soggetti "geograficamente vicini" e caratterizzati da forti livelli di *commitment*, si basa su dei match mentor-mentee per cui vi sia trasversalità a livello di: divisione, funzione e, più importante, cultura (DiversityInc, 04/08/2012).

Ancora, Schneider Electric, un'organizzazione tra il 75% delle "Global Fortune 500" ad implementare programmi di mentoring, sfrutta l'intelligenza artificiale per creare dei *matches* mentor-mentee pertinenti, basandosi su: gli obiettivi e le aspirazioni del mentee, le competenze e l'esperienza del mentor. Diversamente dal caso Sodexo, attraverso l'IA, il metodo di Schneider Electric così descritto risulta capace di connettere soggetti provenienti da diverse parti del mondo (Innermobility, 29/07/2019).

Come mostrato nel caso Schneider Electric, le tecnologie basate sull'utilizzo di macchine, computer ed algoritmi "digitali" sono sempre più utilizzate dalle organizzazioni per diverse attività, tra cui anche quelle di formazione e mentoring.

Negli ultimi 5-7 anni, si assiste ad una proliferazione di piattaforme *on-line* che permettono di aiutare mentor e mentee a trovare il loro match più appropriato, secondo diversi parametri. Tra queste vi sono: Envelop, Mogul, iCouldBe, iMentor, MentorNet, Horse's Mout, Find a Mentor, SCORE e MentorCity (Inc, 17/05/2016). Alcune di queste piattaforme, inoltre, forniscono delle funzioni ulteriori alle combinazioni, quali: accesso a corsi specifici, *templates* di documentazione e *workshop*, comunità di conoscenza, ed altre ancora.

Questo fenomeno dimostra come gli strumenti e le modalità di matching dei soggetti, rappresentino un'area critica, e da non sottovalutare, affinché il programma di mentoring apporti dei risultati di successo.

L'altra tipologia di strumenti da considerare all'interno del programma formativo, che costituisce la seconda area considerata critica ed in grado di apportare una differenza significativa al successo della relazione di mentoring, è il *design* ed il supporto ai cicli di comunicazione tra i soggetti, poiché una comunicazione efficace è essenziale per la creazione di una relazione di mentoring forte e basata sulla fiducia.

Durante lo sviluppo della relazione, le varie fasi seguono cicli comunicativi e flussi informativi, supportati dall'utilizzo di particolari strumenti e pratiche.

Una struttura comunicativa efficiente assicura la fissazione di aspettative chiare e la comprensione degli obiettivi da raggiungere, che dovrebbero essere specifici, misurabili, realistici, d'azione e *time-related*.

Tale struttura dovrebbe prevedere degli strumenti idonei a:

- permettere una comunicazione frequente, continuativa e completa. In questo modo, si facilita lo sviluppo di relazioni intense e l'eliminazione di possibili ambiguità, anche alla luce della maggior soddisfazione riscontrata nei protégés in relazione dal totale di *feedbacks* costruttivi e dalla frequenza delle interazioni con il mentor (Lyons e Oppler, 2004);
- facilitare i flussi informativi durante gli incontri;
- tenere traccia dell'evoluzione della relazione e monitorare i progressi nel raggiungimento degli obiettivi, poiché, come strumento di formazione e sviluppo, è opportuno valutarne efficacia ed efficienza.

L'universo di metodi e strumenti in questo senso è vasto e varia in relazione ai soggetti, alle condizioni ambientali ed organizzative, alle tecnologie, alle attività da svolgere ed altro ancora.

Le tecniche di comunicazione del mentoring, per le quali non esistono in letteratura degli "schemi" formalizzati, comprendono strumenti quali: comunicazioni scritte e verbali, incontri, conferenze, report valutativi, etc., e molti di questi possono essere utilizzati per le comunicazioni *vis-à-vis* o essere mediati da piattaforme ed altri strumenti delle ICT, quali le mail, la messaggistica istantanea, le piattaforme di *knowledge management*, le soluzioni per le videochiamate (Skype, Google Hangout, solo per citarne alcuni) e così via.

Proprio alla luce di ciò, è più coerente individuare delle *good practices* e delle tecniche comunicative e gestionali per le relazioni di mentoring e delineare una struttura da seguire che faciliti le comunicazioni, così come evidenziato in un recente articolo

“*Mentoring programs that work*” (Emelo, 2017).

Innanzitutto, secondo l’autrice, per poter aprire il dialogo ed iniziare la relazione senza “preoccupazioni” è opportuno stabilire degli incarichi di mentoring o degli accordi in forma comunicativa (Emelo, 2017). La fase iniziale, se ben condotta, permette di trasformare le aspettative reciproche iniziali in idee concrete positive, stima e fiducia (Kram, 185).

Le comunicazioni dovrebbero, inoltre, seguire flusso ed un ritmo (Emelo, 2017), a prescindere da quale sia il mezzo di mediazione.

Le sessioni di *problem-solving* e *decision-making*, condotte tramite incontri *face-to-face* o videoconferenze, forniscono l’opportunità al mentee di apprendere dal mentor e di imitarlo prendendo delle responsabilità nelle medesime situazioni. In queste occasioni, ad esempio, seguire una guida conversazionale che determini il flusso comunicativo può risultare funzionale nello spingere i soggetti alla riflessione (relativamente a: cosa vogliono raggiungere, che tipo di successo a cui aspirare, le diverse modalità di realizzazione degli obiettivi) ed in seguito all’accordo sulle azioni necessarie al perseguimento degli obiettivi (Emelo, 2017).

In tal modo, in occasione degli incontri, i soggetti sarebbero in grado di discutere su: le azioni intraprese e la loro evoluzione rispetto all’ultimo incontro; i punti di forza e debolezza; le azioni future e così via, creando nel tempo un modello ciclico di conversazione.

Per ciò che riguarda il ritmo, i due soggetti dovrebbero “incontrarsi” regolarmente ed evidenziare gli eventi accaduti per poter discutere dei propri interessi e dubbi. La frequenza degli incontri risulta, infatti, un altro fattore da prendere in considerazione all’interno delle relazioni di mentoring (Emelo, 2017). La percezione che le riunioni occupino, se non “rubino”, del tempo importante allo svolgimento delle mansioni quotidiane, fa sì che spesso ne venga suggerito uno al mese di circa un’ora, nonostante questa potrebbe non costituire la soluzione ottima. Nella pratica, seguendo un calendario così strutturato, molto del tempo potrebbe essere dedicato dai soggetti per “riconnettersi” e ricreare il punto della situazione sull’accaduto del mese passato, pratica che potrebbe richiedere anche un’ora, l’unica prevista per gli incontri mensili (Emelo, 2017).

Diversamente, potrebbe risultare più appropriato un *meeting* alla settimana da 30 minuti, via video, telefono o attraverso altri mezzi idonei alla comunicazione (Emelo, 2017). In tal modo, oltre a sfruttare efficientemente il tempo, senza necessità di dover

riprendere *tasks* ed avanzamenti di una durata di un mese, la relazione potrebbe mantenersi “attiva” lungo il tempo (Emelo, 2017).

Come si denota da queste ultime considerazioni, l’utilizzo e l’integrazione di strumenti informatici all’interno della relazione è consigliato per facilitare ed ottimizzare i flussi comunicativi, rendendoli più fluidi.

A livello comunicativo risulta facile, e piuttosto comune, che le conversazioni tra i soggetti, e nel caso tra mentori e mentees, vengano fuorviate su altri argomenti non pertinenti, come da natura umana (Emelo, 2017). Questo stile e comportamento “senza-forma”, che può generarsi spontaneamente ed involontariamente nello sviluppo della relazione di mentoring, non risulta produttivo se ripetuto durante ogni incontro. I partecipanti possono usare il tempo più saggiamente concordandosi sugli obiettivi della relazione e, in seguito, indirizzare le conversazioni attorno a quanto stabilito (Emelo, 2017).

Tale tipo di scenario improduttivo è più facilmente riproducibile quando le comunicazioni non sono mediate da mezzi di comunicazione computerizzati, ovvero dalle ICT.

Sono proprio gli strumenti comunicativi che classificano la distinzione precedentemente mostrata. Attualmente le comunicazioni di mentoring, e quindi anche le relazioni, possono essere condotte attraverso le seguenti modalità:

- faccia a faccia,
- e- mentoring,
- blended mentoring.

Al di fuori del primo metodo di somministrazione, che presuppone necessariamente la presenza fisica dei due soggetti, l’e-mentoring ed il blended mentoring vengono svolti anche (o esclusivamente nel caso dell’e-mentoring) a distanza, grazie all’utilizzo di strumenti telematici.

I metodi tradizionali di mentoring, basati sulla compresenza dei due soggetti, si possono rivelare non sempre efficaci all’interno del contesto attuale, in cui le comunicazioni, anche a distanza sono immediate, mediate dall’ICT ed assumono carattere globale (Bierema e Hill, 2005). Si consideri, ad ogni modo, che oggi è pressoché impossibile parlare di mentoring tradizionale “puro”, dal momento che, anche se parzialmente e non strettamente a livello comunicativo mentor-mentee, vi è una percentuale di utilizzazione delle tecnologie computerizzate all’interno di tali programmi.

In linea con le attuali tendenze, un numero crescente di relazioni di mentoring inizia ad essere esclusivamente mediato attraverso strumenti elettronici, dando luogo a veri e propri programmi di e-mentoring.

L'e-mentoring, o il mentoring virtuale, ovvero il processo di utilizzo delle tecnologie di comunicazioni *computer-mediated* (CMC) come mezzo principale per le interazioni tra mentori e mentees, sta diventando ampiamente utilizzato (de Janasz e Godshalk, 2013) ed è oggi riconosciuto come una valida alternativa in grado di eliminare le barriere esistenti presenti nei classici programmi di mentoring, attraverso la molteplicità di forme di comunicazione possibili (Bierema e Hill, 2005; Bierema e Merriam, 2002).

Nel capitolo precedente era stata mostrata una lettura di tale fenomeno alla luce di: accettazione dello strumento dai potenziali utilizzatori e capacità di trasmissione delle informazioni.

Fissati alcuni parametri tecnologici e relativi agli ambienti esterni ed interni, infatti, se l'utilità percepita e la facilità percepita di utilizzo di tali mezzi⁸ sono alte, questi possono risultare efficaci anche per: trasmissione e comprensione complete di informazioni e *feedbacks*, svolgimento di mansioni complesse ed intrattenimento di relazioni interpersonali, sostanzialmente per quello che avviene nello sviluppo della relazione attraverso le fasi attraverso cui questa evolve, trattate nel paragrafo successivo.

2.3 Lo svolgimento della relazione e le funzioni di mentoring

Kram (1985), attraverso l'analisi di un campione di 18 relazioni mentor-protégé ha sviluppato un modello di mentoring a fasi e ha riscontrato che, nonostante la lunghezza della relazione sia piuttosto variabile, il processo di formazione del protégé normalmente segue quattro fasi, non nettamente distinte, in cui emergono e si sviluppano le funzioni di mentoring.

Tra le varie definizioni di mentoring, Zey (1984) definisce il mentor come un soggetto che “controlla lo sviluppo e la carriera di un altro, solitamente un junior, attraverso l'insegnamento, la consulenza, e fornendo supporto psicologico, protezione, ed al tempo stesso, promozione o *sponsoring*” (Zey, 1984). Da tale enunciato emerge che l'obiettivo principale del mentor, e quindi i benefici che trae il protégé, è la promozione

⁸ I mezzi dell'ICT a cui si fa riferimento nel corso della trattazione, e che non verranno enunciati ogni qual volta questi vengano citati sono principalmente: mail, opzioni di messagistica istantanea, piattaforme di *knowledge management* e soluzioni per le videochiamate (Skype, Google Hangout, i.e.).

dell'apprendimento del mentee ed una serie di funzioni attraverso cui questo si realizza.

Kram (1985) nello specifico suddivide le suddette funzioni in due categorie:

- professionali, collegate ad aspetti di carriera;
- psicologiche, che permettono lo sviluppo personale del mentee.

Le funzioni del primo tipo aiutano il protégé ad avanzare a livello professionale all'interno dell'organizzazione, aumentare il senso di competenza e dimostrare l'impegno assunto dal mentor (Kram, 1985). Tali funzioni comprendono:

- il *coaching*, ovvero condividere idee, fornire dei riscontri e suggerire delle strategie con cui portare a termine degli obiettivi professionali;
- la protezione, che permette di ridurre i rischi che potrebbero minacciare la reputazione del protégé;
- l'assegnazione di compiti sfidanti;
- una maggiore esposizione e visibilità del protégé, attraverso l'affidamento al mentee di compiti a visibilità organizzativa e che li espongono ad opportunità future;
- *sponsorship*, attraverso dei progetti desiderabili, delle mosse laterali e delle promozioni.

Nell'insieme di tali funzioni, il mentor potrebbe utilizzare la sua posizione, esperienza ed influenza organizzativa per aiutare il junior ad apprendere l'intricata vita organizzativa, a guadagnare esposizione ed a ottenere delle promozioni (Allen, Eby, Poteet, Lentz e Lima, 2004).

Le funzioni psicologiche del mentoring, invece, vengono considerate:

- l'amicizia, o, meglio, l'interazione informale con il protégé al lavoro;
- il consiglio, attraverso un riguardo positivo e l'accettazione (Scandura e Viator, 1994; Scandura, 1992);
- l'accettazione e la conferma.

Il *role-modeling*, con cui si conviene ad attitudini, valori e comportamenti appropriati, viene considerata un'ulteriore funzione rispetto a quelle precedentemente elencate, ed è spesso fatta rientrare all'interno di quelle psicologiche.

Le funzioni appena individuate, secondo Kram (1985), non vengono svolte simultaneamente, bensì dovrebbero presentarsi progressivamente lungo lo svolgimento delle diverse fasi della relazione: l'iniziazione, la coltivazione, la separazione e la

ridefinizione.

L'iniziazione, stimata dai 6 ai 12 mesi, è la fase durante la quale prende avvio il rapporto tra i due soggetti: il mentee sviluppa una sorta di visione positiva verso il mentor tale per cui quest'ultimo viene ammirato e rispettato e, conseguentemente, in grado di fornire supporto e guida. Al tempo stesso, il protégé risente le stesse sensazioni proprio a seguito di questo mutuo rapporto di stima e ammirazione.

In questa fase iniziale viene riconosciuto nel mentee, sia da parte del mentor che del mentee stesso, la presenza di caratteristiche tali per cui il soggetto viene reputato di talento e idoneo ad essere formato.

L'interazione e lo svolgimento dei rapporti avvengono attraverso una serie di contesti diversi: incontri diretti e interazioni informali su mansioni lavorative, supportati da un diretto *reporting* di relazione. A supporto, inoltre, vi sono: attività di *business* in comune, raccomandazioni di soggetti esterni e discussioni relativamente alle *performances*.

Nella maggior parte dei casi esiste un bilanciamento a livello di iniziative da entrambe le parti: il mentee richiede guida e supporto ed il mentore inizia a fornire delle opportunità di sviluppo.

L'esito positivo di questa fase è necessario per trasformare le aspettative iniziali in aspettative positive concrete (Kram, 1985). Ad esempio, l'opportunità di lavorare su un progetto ad alta visibilità viene interpretato dal mentee come una prova dell'interesse e del rispetto da parte del mentore. Viceversa, la richiesta di assistenza e critica volontaria da parte del mentee viene interpretato dal senior manager come una prova di competenza e affermazione. Queste interpretazioni permettono il passaggio alla fase successiva della relazione.

Segue la fase della coltivazione, stimata da Kram (1985) di una durata compresa tra i 2 ed i 5 anni, in cui è possibile testare con continuità le aspettative positive create nella prima fase e di scoprire il vero valore della relazione.

Durante questo periodo la relazione raggiunge il suo picco la maggior parte delle funzioni emerge: relazionali, professionali e personali. Generalmente, solo le funzioni "tecniche" vengono svolte inizialmente attraverso l'assegnamento al mentee di *tasks* sfidanti, *coaching*, esposizione e visibilità, protezione e/o *sponsorship* e le funzioni psicologiche emergono solo successivamente.

L'evoluzione segue una specifica logica: le funzioni di carriera dipendono dalla posizione, il tenore e l'esperienza del mentor, mentre quelle psicologiche possono

essere messe in atto solo a seguito di fiducia, mutualità e livello di confidenza reciproci che caratterizzano la relazione e che si sviluppano successivamente.

L'effetto combinato di funzioni professionali e personali è complesso ed ogni individuo cambia in modi visibili ed altri più sottili.

Il mentee generalmente diviene più *self-confident* ed ottimistico riguardo al futuro e, identificandosi con il senior manager, incorpora nuove attitudini, valori e stili operativi. Attraverso la relazione, il soggetto, non solo acquisisce competenze critiche tecniche e “veste i panni” all'interno dell'organizzazione, bensì ha modo di sperimentare anche affermazione e supporto per il suo futuro.

L'effetto principale per il mentor, invece, è costituito dall'*empowerment*, sviluppando le capacità di supportare e nutrire un altro soggetto, influenzandolo all'interno del contesto organizzativo. Infatti, non solo il mentor è in grado di “aprire le porte”, ma si rivela anche abile nella trasmissione di valori e competenze che mettono in rilievo le capacità del soggetto formato. Attraverso queste attività, la soddisfazione personale aumenta e si ottiene un modo unico per esprimere sé stessi verso la prossima generazione di *managers*.

Durante la coltivazione, a seguito delle *performances* iniziali, il mentee è in grado di essere valutato a livello di crescita per ciò che riguarda le competenze e l'esperienza che gli permettono di “navigare” più efficientemente all'interno dell'organizzazione. Allo stesso tempo per il mentor, si produce un senso di soddisfazione a seguito della capacità positiva di aver influenzato lo sviluppo di soggetto junior, a livello tecnico e personale.

La separazione è la fase, stimata dai 6 mesi ai 2 anni, durante la quale l'essenziale natura della relazione viene alterata da cambiamenti strutturali del contesto organizzativo e/o da cambiamenti psicologici in uno, o entrambi, gli individui.

Questa fase è segnata da cambiamenti significativi a livello di funzioni fornite, che vengono progressivamente sospese, e nell'esperienza affettiva di entrambi i soggetti.

Può succedere che questa fase sia segnata da ansia e sentimento di perdita. Al tempo stesso però, è il periodo in cui il protégé sperimenta una nuova indipendenza ed autonomia ed entrambi i soggetti rivedono il valore della relazione, dal momento che questa perde sempre più progressivamente la centralità all'interno della vita lavorativa di ognuno.

La separazione avviene sia strutturalmente che psicologicamente e le tempistiche con cui queste avvengono, in contemporanea o separatamente, risultano decisive per ciò che riguarda il *modus operandi* del mentee.

Mentre alcune relazioni possono concludersi definitivamente con la fase della separazione, per altre si innesca la fase della ridefinizione, per cui la relazione evolve in una nuova forma sostanzialmente diversa rispetto al passato, quale rapporto di amicizia o di mutuo rispetto.

Attraverso queste fasi, la relazione passa da una caratterizzazione di tipo gerarchico ad un rapporto tra pari o, in alternativa, alla sua conclusione (Kram, 1985).

Le funzioni personali e professionali del mentoring, che si concretizzano lungo l'evoluzione della relazione sono importanti fattori di influenza nello sviluppo di carriera.

Jyoti e Sharma (2015) hanno condotto una ricerca sugli impiegati nei *call centers* indiani che mostra l'impatto delle funzioni della relazione, congiuntamente con quello di struttura e cultura⁹ del mentoring, sugli sviluppi professionali. Una volta fissato il framework, sono stati sottoposti de questionari (qualitativi e quantitativi con scale Likert) ad un campione di 215 dipendenti coinvolti in relazioni di mentoring, formali e informali. I risultati riscontrati sono presentati nell'immagine sottostante, in cui i valori mostrati evidenziano correlazione positiva (se $x > 0,001$), o meno (se $x < 0,001$), dei fattori sullo sviluppo di carriera.

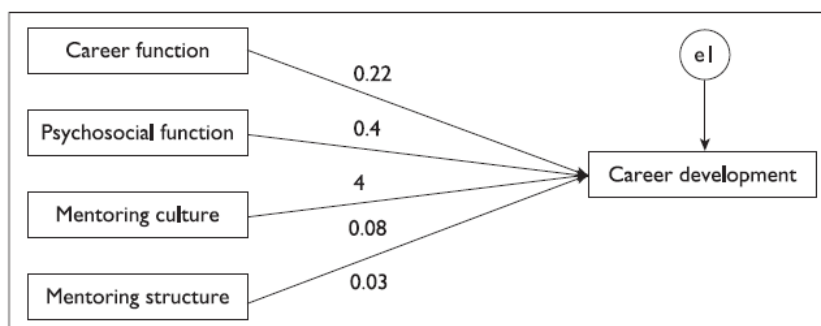


Immagine 5: “Interazione degli effetti di: funzioni, cultura e struttura di mentoring sullo sviluppo professionale”. Fonte: Jyoti e Sharma (2015).

Secondo quanto riscontrato dagli autori, quindi, si nota che le funzioni psicologiche, professionali, la cultura e la struttura di mentoring hanno un'influenza positiva, secondo l'ordine presentato, sullo sviluppo di carriera (Jyoti e Sharma, 2015).

Oltre a denotare la loro influenza nello sviluppo professionale, le funzioni hanno una

⁹ Per cultura di mentoring ci riferisce alla concezione di Zachary (2007) come “La cultura dell'organizzazione supporta il mentoring e fornisce dei mezzi per il monitoraggio ed il confronto” (Zachary, 2007).

buona capacità di predire dei risultati attendibili dalla relazione: la soddisfazione lavorativa del protégé è stata riscontrata positivamente correlata alla qualità delle funzioni di mentoring (Noe, 1988).

Nel paragrafo successivo, mostreremo che la soddisfazione lavorativa è un indicatore di successo dei programmi di mentoring, poiché consente di aumentare *l'employee retention*, e quali sono i “*requirements*” tali per cui la qualità delle funzioni sia garantita.

2.4 L'efficacia dei programmi di mentoring: la qualità della relazione ed i contesti socio-organizzativi

Quando il mentoring funziona, può essere trasformativo: può impattare sulle competenze, le capacità o la direzione professionale, e conseguentemente sui cambiamenti della vita personale di un individuo (Emelo, 2017).

I risultati dei programmi di mentoring riscontrabili sono numerosi e vari. Tra questi: maggiori livelli di soddisfazione professionale, promozioni di carriera (Kram, 1985; Riley e Wrench, 1985), supporto, consiglio e amicizia (Kram, 1985; Allen et al., 2004).

In generale, il mentoring accompagna un ampio spettro di benefici tangibili e intangibili per i soggetti coinvolti nella relazione (Rogers, Luksyte e Spitzmueller, 2016).

A livello organizzativo, è stato sostenuto che un programma di mentoring di successo è un aspetto delle strategie di gestione delle risorse umane ad elevata efficienza in termini di potenzialità di aumento della *retention* e delle *performances* che permette di valorizzare lo sviluppo sia personale che professionale (Headlam-Wells, Gosland, e Craig, 2005).

Secondo Burke e McKeen (1989), i programmi di mentoring hanno il potenziale per:

- migliorare le *performances* dei soggetti coinvolti nella relazione;
- ridurre il *turnover* nelle prime fasi di carriera;
- sviluppare *managers* di talento per sostituire la generazione precedente;
- mantenere alti livelli di contribuzione negli anni;
- preparare gli individui per ruoli organizzativi di *leadership* (Burke e McKeen, 1989).

Oltre a questi potenziali vantaggi, come per ogni attività aziendale che implica il sostenimento di costi ed investimenti, tempo e risorse, un aspetto cruciale risulta la

misurazione dei risultati prodotti.

Accade spesso, però, per quanto riguarda la funzione delle risorse umane, poiché considerata di supporto e quindi trasversale alle attività primarie, che la misurazione dei benefici prodotti dalle attività messe in pratica sia critica attraverso indicatori comunemente utilizzati quali il ROI.

A ciò si fa fronte attraverso la misurazione di altri indicatori, prettamente qualitativi.

Per ciò che concerne il mentoring, nonostante i benefici osservabili siano stati ampiamente riconosciuti, restano ancora delle questioni relative a quali siano i fattori che conducano a delle relazioni di qualità e, quindi, dei programmi di mentoring di successo.

Esiste, infatti, un *gap* generale nella comprensione di tutte le variabili di complessità dello sviluppo della relazione tra mentor e mentee, ed a livello della ricerca è necessario quantificare i benefici, l'efficacia e l'impatto complessivo di tali programmi (Thurston, D'Abate e Eddy, 2012; Eganand, Song, 2008; Wanberg, Welsh, e Hezlett, 2003).

Partendo dal presupposto che normalmente le relazioni di mentoring formali siano più "onerose" per le organizzazioni, numerosi sono i contributi che indagano in questo senso e tentano di delimitare i confini entro i quali il programma di mentoring possa essere considerato di successo, ovvero in grado di innescare delle trasformazioni personali e professionali ed apportare dei benefici ai soggetti coinvolti, tra cui anche le organizzazioni.

In tal senso, Zey (1984) ha elaborato un modello "*The mutual benefits model*" in cui vengono evidenziati i tre soggetti principali che beneficiano dalla relazione di mentoring e quali sono tali benefici ottenibili.

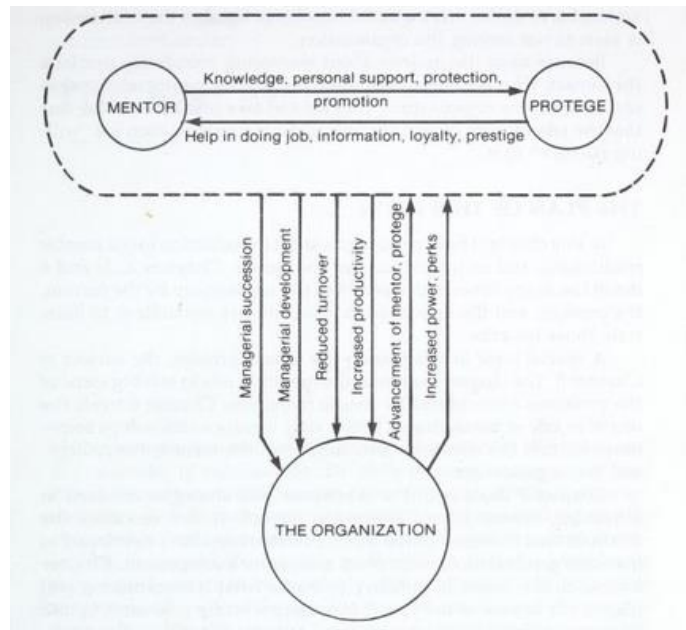


Immagine 6: “Il modello dei mutui benefici”. Fonte: Zey (1984).

Nello schema ipotizzato da Zey (1984) rappresentato nell'immagine 6, si nota come, nel caso di programmi di mentoring di successo, tra mentor e mentee vi siano uno scambio reciproco di benefici, e ciò avvenga anche nei confronti dell'organizzazione.

Il mentore offre al protégé conoscenze, supporto personale, protezione e promozione, ciò che sostanzialmente è riconosciuto nelle funzioni di mentoring.

Il mentor, a sua volta, riceve aiuto nello svolgimento delle sue mansioni, scambio di informazioni, fedeltà e prestigio (Zey, 1984).

Inoltre, all'interno modello “The mutual benefits”, viene evidenziato un terzo soggetto: l'organizzazione che offre a mentor e protégé avanzamento di carriera e aumento di forza e benefici (Zey, 1984).

All'opposto, l'organizzazione beneficia di successione e sviluppo manageriale, aumento di produttività, rafforzamento della cultura organizzativa e riduzione del *turnover* (Zey, 1984).

Come evidenziato in apertura della trattazione, l'*employee retention*, l'inverso del *turnover*, è un indicatore sempre più utilizzato dalle organizzazioni per misurare i risultati dei programmi di formazione ed apprendimento (Linkedin, 2018) e studi empirici hanno generalmente confermato che il mentoring è negativamente correlato alle intenzioni di *turnover* di mentors e protégés (Ghosh e Reio, 2013; Allen, Lentz, e Day, 2006; Joiner et al., 2004; Smith e Ingersoll, 2004; Viator e Scandura, 1991).

Una relazione di mentoring di qualità dovrebbe presupporre la riduzione dell'intenzione

di turnover per due ragioni principali (Park et al., 2016).

La prima viene riscontrata nel supporto psicologico e professionale fornita dal mentor: attraverso lo svolgimento di tali funzioni nel protégé aumentano le percezioni di un clima organizzativo di supporto (Joiner et al., 2014). Alcuni studi al riguardo hanno dimostrato una relazione positiva tra le qualità delle funzioni di mentoring e l'impegno verso l'organizzazione del protégé. Viator e Scandura (1991) hanno mostrato che i dipendenti che ricevono il supporto di un mentor si identificano maggiormente con i valori dell'organizzazione (Viator e Scandura, 1991).

In questo modo, attraverso un assorbimento agevolato della cultura dell'organizzazione e una maggior identificazione con essi, si ridurrà il desiderio del protégé di voler lasciare l'organizzazione (McBain, 2005; Viator e Scandura, 1991). Inoltre, Zhuang, Wu e Wen (2013) hanno recentemente indagato gli effetti delle funzioni di mentoring tra i soggetti espatriati ed hanno riscontrato che il *role-modeling* e le funzioni di sviluppo professionali sono positivamente associati con il generale adattamento, le interazioni professionali e l'adattamento lavorativo del mentee (Park et al., 2016).

In secondo luogo, una forte relazione di mentoring rappresenta un investimento anche per il protégé, oltre che per l'organizzazione, che potrebbe perdere se lasciasse l'organizzazione (Payne e Huffman, 2005). Scandura (1997) ha sottolineato che la funzione di *role modeling* può risultare positivamente correlata all'attitudine positiva sul lavoro grazie ad un aumento del rispetto del protégé verso il mentor (Scandura, 1997).

I ritorni positivi del mentoring per i soggetti coinvolti spingono ad indagare quali siano le condizioni per creare delle relazioni di mentoring efficaci, ovvero di successo.

Da quanto appena enunciato, emerge chiaramente che un programma di mentoring di successo dipenda sostanzialmente da due fattori:

- il contesto socio-organizzativo di cui i soggetti fanno parte, siano questi gli stessi per entrambi i soggetti o, come generalmente accade, diversi,
- le caratteristiche personali, professionali e relazionali (interpersonali e intrapersonali) dei soggetti.

Questi due elementi permettono, infatti, di definire la percezione e la qualità della relazione.

Le relazioni di mentoring variano per ciò che concerne la qualità su un *continuum* che va da livelli bassi ad alti, passando per dei valori medi (Ragins, 2012; 52. Dobrow et al., 2012; Ragins e Verbos, 2007; Allen et al., 2006), ed è stato dimostrato che le

relazioni di qualità risultano più durature (Freedman, 1988).

Un approccio comunemente utilizzato per valutare la qualità si basa su *report* qualitativi di mentors e mentees, relativi alla loro visione della relazione, e di soggetti interni o esterni alle organizzazioni nel ruolo di supervisori, in relazione al raggiungimento di obiettivi ed aspettative aziendali (Rogers et al., 2016).

Nello studio condotto da Rogers et al. (2016), viene considerato uno dei due aspetti individuati per un programma di mentoring di successo: il contesto socio-organizzativo (Rogers et al., 2016).

Come mostrato da Zey (1984, immagine 6), infatti, una relazione di mentoring è formata da mentor, mentee, e dalle organizzazioni e questi tre soggetti si influenzano l'un l'altro. Smith (2019), ad esempio, sostiene che, affinché un programma di mentoring abbia successo, un solido fondamento per ciò che concerne la cultura dell'apprendimento all'interno dell'organizzazione è un elemento critico (Smith, 2019). Ciò che spesso viene trascurato, però, è che tale contesto organizzativo si arricchisce di ulteriori ambienti di interazioni sociali, e non solo, di cui i soggetti fanno parte.

Un recente studio in ambito medico, che mira alla comprensione dei fattori ambientali sul mentoring per la definizione di un modello di mentoring “ecologico”¹⁰ (Sambunjak (2015), tenta di rappresentare le diverse dimensioni che influiscono sui soggetti di mentoring attraverso il processo relazionale, e quindi sulla qualità.

¹⁰ Con modello ecologico del mentoring ci si riferisce ad un approccio integrato, olistico o sintetico del mentoring in cui vengono presi in considerazione elementi che possono operare a diversi livelli (Megginson e Clutterbuck, 2005; DuBois e Karcher, 2005).

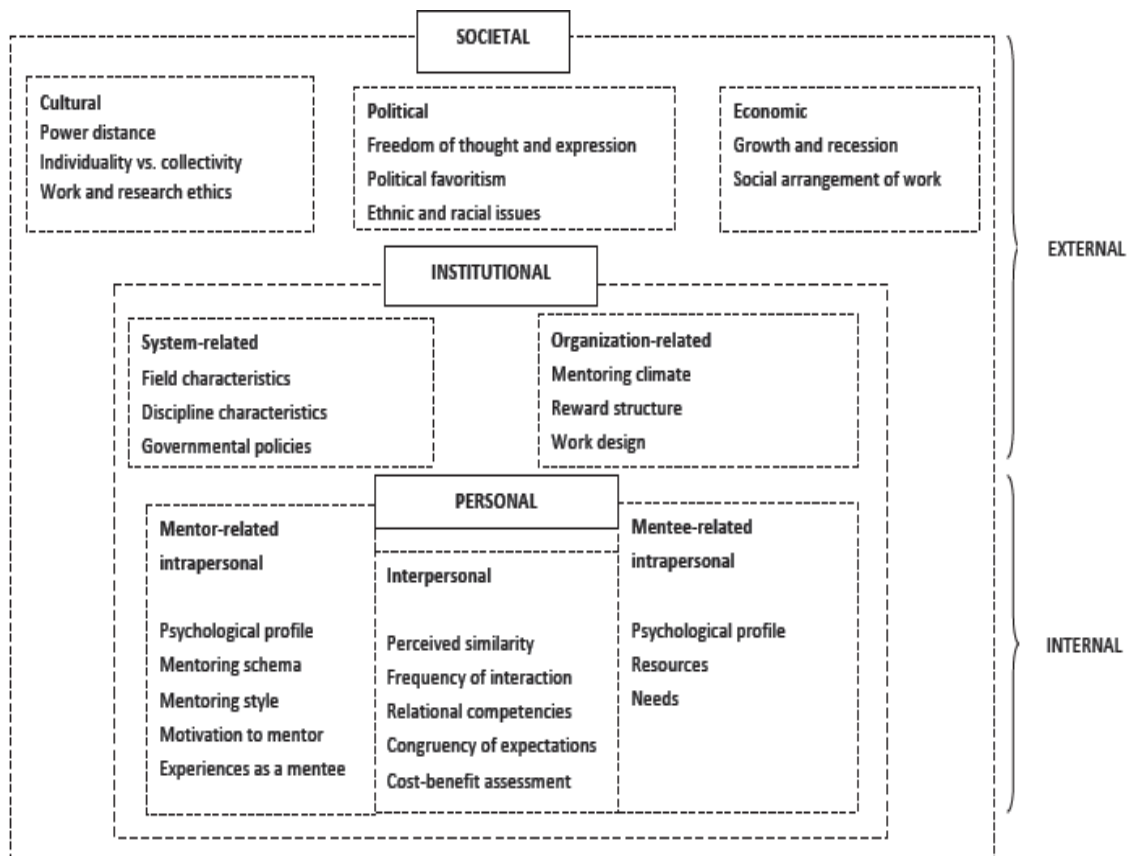


Immagine 7: “Modello integrativo dei livelli contestuali e dei fattori o domini correlati che modellano le relazioni di mentoring”. Fonte: Sambunjak (2015).

Nell’immagine 7¹¹ si individuano i tre principali livelli di contesto esterni ed interni, ipotizzati dal modello:

- societario, o livello macro, in cui sono compresi gli ambienti culturali, politici ed economici;
- istituzionale, o livello meso, all’interno del quale si individuano fattori correlati al sistema o all’organizzazione;
- personale, o livello micro, relativo alle caratteristiche inter ed intrapersonali della relazione fra i due soggetti (Sambunjak, 2015).

Ognuno di questi tre macrocontesti, viene poi strutturato in altri sotto-ambienti, che meritano una trattazione più approfondita, per la loro influenza sull’esito dei programmi di mentoring.

Il livello macro si suddivide in tre sotto-ambienti: culturale, economico e politico.

Per ciò che concerne il livello culturale, vengono considerati fattori quali: caratteristiche

demografiche, geografiche e associative.

Secondo Clutterbuck (2007), uno dei primi autori del mentoring, ciò che è considerato rilevante per le relazioni di mentoring sono: la distanza di potere, l'individualità e l'etica del lavoro.

La distanza di potere determina la volontà del protégés di “seguire” il mentor, la possibile ricerca di un mentore informale e la capacità emotiva, e recenti studi hanno mostrato questo fattore come negativamente correlato ai benefici di mentoring (Sambunjak, 2015).

Allo stesso modo, in culture individualiste è stata riscontrata minore attenzione da parte del mentor ai bisogni del mentee (Sambunjak, 2015).

L'etica del lavoro, invece, gioca un ruolo centrale nello svolgimento delle funzioni di *role modeling*, attraverso la comunicazione di informazioni relative a comportamenti etici, obbligazioni morali e codici e norme tacite (Sambunjak, 2015).

Per quanto riguarda la dimensione economica, questa influenza significativamente aspetti della relazione di mentoring: la negoziazione delle mansioni, l'apprendimento in ottica LLL e la sua stabilità nel caso di ambienti lavorativi turbolenti (Allen et al., 1997).

Infine, il sotto-ambiente politico, influisce più specificatamente lo svolgimento delle funzioni professionali ed è diverso a seconda del settore di riferimento e del ruolo dei soggetti (Sambunjak, 2015).

A livello meso, ovvero quello istituzionale, si fa riferimento ai fattori di sistema ed organizzativi.

I fattori “di sistema” sono: le caratteristiche del settore, della disciplina e le *policies* governative.

Le caratteristiche sfidanti e mutevoli della maggior parte dei settori dei mercati odierni dovrebbero essere affrontate attraverso lo svolgimento delle 3 tipologie di funzioni del mentoring (Sambunjak, 2015); mentre le caratteristiche relative alla disciplina influenzano la disponibilità e gli attributi dei soggetti, le risorse necessarie alla relazione (Sambunjak, 2015) e l'effettivo sviluppo delle funzioni di mentoring.

Le *policies* governative, infine, quali quelle sulle remunerazioni, il sistema di monitoraggio e valutazione, costituiscono il più generale *framework* all'interno del

¹¹ Le nozioni contenute nell'immagine 7 e discusse nel seguito sono state adattate affinché queste possano essere valide anche al di fuori dell'ambito della ricerca (Sambunjak, 2015), ovvero quello medico.

quale il rapporto di mentoring cresce.

Gli elementi del sistema organizzativo, invece, riguardano il *work design*, la struttura premiante e la cultura organizzativa. Come mostrato da Smith (2019), quest'ultima, ed il suo effetto sulla qualità della relazione di mentoring, è probabilmente il livello esterno più esplorato e documentato, dimostrando come questi due siano positivamente correlati (Sambunjak, 2015). Il clima funzionale può, infatti, influenzare i valori e le attitudini dei membri aziendali.

Kram (1985), inoltre, sostiene che il *work design*, incluse la struttura ed i processi, può facilitare o interferire con la costruzione delle relazioni di mentoring e lo svolgimento delle relative funzioni (Kram, 1985) e questo dipende dalla tipologia di organizzazione. Infine, per quanto riguarda la struttura premiante, ci si collega alla sua difficoltà di monitoraggio: la misurazione delle capacità del mentor di insegnamento e del mentee di apprendimento non sono facilmente quantificabili (Sambunjak, 2015) e sono pochi gli strumenti sviluppati per valutare la qualità di mentoring (Dougherty, Dreher, 2007).

A livello micro, poi, gli attributi personali di mentore e mentee (intrapersonali) si incrociano, oltre che con quelli professionali, con le caratteristiche relazionali (interpersonali), ed influiscono sulla qualità della relazione, fornendone conseguentemente un indicatore, al pari del contesto in cui si sviluppa il rapporto.

Per gli aspetti intrapersonali, la configurazione degli elementi di successo non appare ben delineata ed univoca.

Alcune ricerche hanno esplorato come alcune variabili dei soggetti, quali gli stili di mentoring (Kram, 1985), gli schemi di mentoring (Ragins e Verbos, 2007), l'esperienza pregressa del mentore come protégé (Kram, 1985; Allen et. al., 1997), gli attributi, le risorse ed i bisogni del mentee (Greenhaus, 2006; Mezia e Scandura, 2005; Olian, Carroll e Giannantonio, 1993), possano provare la riuscita di mentoring di successo, come rappresentato nell'immagine 7.

Una buona parte scientifica, però, si è concentrata maggiormente su due aspetti: il profilo psicologico del mentore e la motivazione dei due soggetti (Rogers et al., 2016; Kram, 1985; Zey, 1984).

Per ciò che riguarda gli aspetti personali, la "*to answer list*" di Zey (1984, Elenco 1) rappresenta uno schema per il mentee nella scelta del mentor, in base alle sue caratteristiche, presupponendo che da un buon *matching* derivi una relazione di qualità. La prima caratteristica fa riferimento al successo del mentor. È risultato che non

raramente un mentor che ricopre un'alta posizione a livelli gerarchici non sia necessariamente perché dotato di capacità e competenze notevoli. Sostanzialmente la posizione ricoperta dal possibile mentore non giustifica la sua competenza nell'intraprendere tale relazione o le potenzialità di apprendimento che questo offre (Zey, 1984).

La capacità di supporto, invece, è considerata come una delle caratteristiche che tale soggetto dovrebbe possedere, valutandola sulle capacità del soggetto di poter creare delle alleanze all'interno dell'organizzazione. Secondo una testimonianza di un'assistente speciale di un vicepresidente di una grande banca commerciale del campione di ricerca di Zey (1984, pp.166-199), si sostiene che un *executive* che ha una relazione passiva con gli altri soggetti all'interno dell'organizzazione potrebbe costituire un mentore "povero". Allo stesso modo opera il giudizio a livello organizzativo: un soggetto che può comandare attraverso la *performance*, la sua "statura" professionale o le sue abilità interpersonali, è percepito come un buon candidato mentor (Zey, 1984).

Vengono poi individuate altre due capacità: di insegnamento e motivazionali: è essenziale per lo scopo della relazione che il mentor insegni al protégé le sue conoscenze nelle aree professionali, della struttura organizzativa e delle politiche e delle personalità relative al suo lavoro (Zey, 1984). Parallelamente, l'apprendimento, considerato il risultato più importante nella maggior parte dei programmi di formazione e sviluppo, avviene quando un mentore guida il protégé nel fissare e conseguire degli obiettivi di sviluppo (Lankau e Scandura, 2002), servendo come modello, incoraggiando il protégé nel suo impegno nell'apprendimento (Allen, Russell, e Maetzke, 1997), ed offrendo un *feedback* per aiutare il protégé nel raggiungimento di tali obiettivi (Godshalk e Sosik, 2003; Scandura, 1992;, 1988).

Kram (1985) notò che gli individui ricercano dei mentori che abbiano dei valori simili ai loro relativamente al lavoro ed all'apprendimento. In questo senso, una delle prime caratteristiche che presuppongono un programma di mentoring di successo riguarda l'attitudine all'apprendimento, ed i protégés riportano che l'aspettativa di apprendimento è un fattore chiave per la motivazione ed il loro coinvolgimento in programmi formali di *mentorship* (Allen e O'Brien, 2006; Eby e Lockwood, 2005). Dall'altro lato, i mentori riportano di essere attratti da soggetti che hanno un orientamento verso l'apprendimento ed alle relazioni che si focalizzano su opportunità di apprendimento (Allen, Poteet, e Burroughs, 1997).

Sostanzialmente, le ricerche precedenti suggeriscono una relazione positiva tra il mentoring ricevuto e la soddisfazione e l'apprendimento del protégés (Bear, 2018) e, pertanto, non stupisce che i mentees caratterizzati da alto orientamento agli obiettivi di apprendimento abbiano riportato un numero maggiore di funzioni di mentoring ricevute (Godshalk e Sosik, 2003), oltre a consigli professionali tattici, *performance* accademiche marcate, rete professionale e opportunità di lavoro (de Janasz et al., 2008; MentorNet, 2002; Miller, 1999).

La capacità motivazionale del mentor, invece, risulta fondamentale per un corretto svolgimento delle funzioni personali di costruzione della fiducia, del supporto psicologico e della motivazione personale (Zey, 1984).

Un altro aspetto da considerare è il *matching* di bisogni ed obiettivi dei due soggetti, il cui confronto e discussione possono essere sfruttati per analizzare la compatibilità tra i soggetti. Tra alcuni aspetti chiave che determinano la loro compatibilità in tal senso, vi sono: permanenza nell'organizzazione, prospettive di evoluzione di carriera e l'approccio ai cambiamenti (Zey, 1984).

Infine, vengono individuati come aspetti di valutazione la "forza" del mentor e la sicurezza nella sua posizione. La prima fa esplicito riferimento alla differenza tra posizione e potere, e l'idealizzazione di tipo dell'organigramma organizzativo. La valutazione reciproca delle posizioni aziendali, non solo in riferimento alla gerarchia ma anche a livello di vicinanza percepita rispetto a determinati elementi dei soggetti gioca un ruolo fondamentale nella relazione (Zey, 1984, pp.166-199).

La sicurezza nella posizione del mentoring contribuisce alla percezione del mentee di una cultura organizzativa positiva.

Una prospettiva analoga degli elementi personali del mentor che determinano una relazione di mentoring efficace, andando al di là del semplice *matching*, è offerta da un recente studio di Rogers et al. (2016).

Basandosi sul modello di *performance* motivazione-attitudine¹² (Campbell, et al., 1993; Maier, 1955) e la teoria socioanalitica¹³ (Hogan e Shelton, 1998) ed attraverso uno studio su un campione di 140 soggetti, gli autori associano la qualità della relazione come positivamente correlata a tre fattori presenti nel mentor:

¹² Secondo il modello di *performance* motivazione-attitudine, la motivazione e le capacità sono degli aspetti indispensabili per ottenere *performances*. Dati alti livelli di motivazione presenti in un soggetto, degli incrementi nei livelli di abilità influenzeranno positivamente le *performances*.

- l'impegno, come il risultato della motivazione;
- gli attributi “*getting along*”, ovvero un insieme di comportamenti caratterizzati da un bisogno di “cooperare, compiere, lavorare bene in gruppo e mostrare un’attitudine di amicizia” (Rogers et al., 2016) e identificabili nell’auto-monitoraggio e nelle competenze “*political*”;
- gli attributi “*getting ahead*”, che riflettono il bisogno di ottenere delle risorse in grado di far “scalare” le gerarchie sociali e che si configurano con l’orientamento agli obiettivi di apprendimento e la prospettiva strategica.

Seppur la motivazione, ovvero l’impegno, sia un fattore critico, anche le due tipologie di attributi risultano essenziali per un mentoring efficace, contribuendo ad enfatizzare i risultati della motivazione sull’efficacia del mentoring (Rogers et al., 2016).

Il modello sviluppato da Rogers et al. (2016) è rappresentato nell’immagine sottostante.

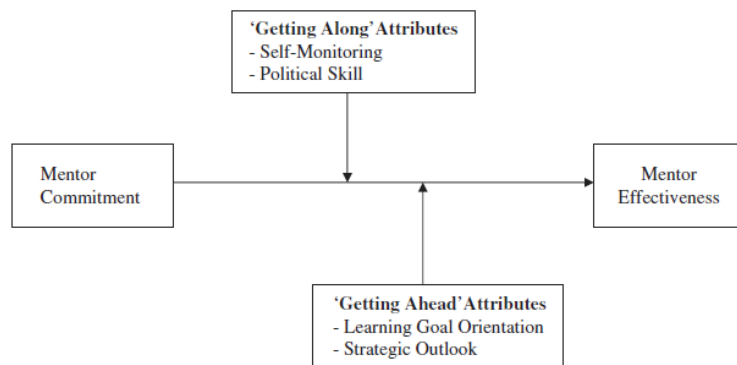


Immagine 8: “Le caratteristiche del mentore per un mentoring efficace”. Fonte: Rogers et al. (2016).

Quanto mostrato dai due modelli qui presentati (Zey, 1984; Rogers et al, 2016) delinea una frammentazione concettuale rispetto alle caratteristiche personali specifiche dei soggetti, specie quelle del mentor, che conducono ad una relazione efficace.

Nonostante ciò, come si vedrà in seguito, è possibile catturare dei tratti comuni.

Seguendo la struttura dell’immagine 7, sotto il profilo interpersonale, recenti studi hanno mostrato, invece, delle correnti comuni, per cui le relazioni di mentoring sono più propense a svilupparsi positivamente, riscontrando alti livelli di qualità, se:

- vi è una similarità percepita tra i soggetti (Eby et al., 2013). In questo può essere utile sfruttare lo schema ipotizzato da Zey (1984);

¹³ La teoria socioanalitica sostiene che il comportamento lavorativo è innescato da bisogni “*to get along*” (di attraversamento) e bisogni “*to get ahead*” (di proseguimento).

- vi sono dei contatti più intensi e regolari tra mentor e mentee (Grossman e Rhodes, 2002; Tierney e Grossman, 1995; Freedman, 1988). Così come evidenziato da Emelo (2017), il ritmo dei flussi comunicativi ottimo dovrebbe prevedere un incontro alla settimana (Emelo, 2017);
- vi è vicinanza tra i due soggetti (Grossman e Rhodes, 2002; DuBois e Neville, 1997; Freedman, 1988), in termini di congruenza per obiettivi ed aspettative. Nello sviluppo relazionale, questo aspetto dovrebbe essere valutato durante la fase di iniziazione e permetterebbe il naturale seguito della relazione verso la fase della coltivazione;
- si sviluppano per un periodo compreso almeno tra i 12 ed i 18 mesi (Grossman e Rhodes, 2002; Herrera et al., 2000; Frecknall e Luks, 1992). Tale durata è valutabile in relazione di quanto appena detto sulla vicinanza dei soggetti. Ipotizzando una fase di iniziazione minima di circa 6 mesi, con esiti positivi per la continuazione del rapporto, segue la fase di coltivazione, di durata minima di 12 mesi, durante la quale la maggior parte delle funzioni di mentoring si sviluppa, ed è stato mostrato come la loro qualità determini maggior soddisfazione del protégé (Noé, 1988) e senso di appartenenza, elementi di cui beneficia l'organizzazione attraverso una maggior *employee retention*. Pertanto, una durata inferiore non permetterebbe la manifestazione degli effetti positivi;
- sussiste un accordo costi-benefici (Ragins e Scandura, 1999).

Come mostrato per ciò che concerne le misurazioni di efficacia dei programmi di mentoring, che passano per la qualità della relazione, emerge che tra i molteplici aspetti da considerare nel *design* e nell'implementazione di un programma di mentoring che porti a dei risultati di successo vi sono alcune variabili particolarmente importanti.

Premettendo che alcune decisioni variano in relazione a particolari fattori, mutevoli in relazione al contesto, come la fissazione degli obiettivi da raggiungere, la tipologia di relazione e gli strumenti di supporto ai cicli comunicativi, appare evidente come la qualità del rapporto sia essenziale per la riuscita dell'attività di formazione, per tutti i soggetti partecipanti, e questa dipenda da variabili interne ed esterne.

Nel paragrafo seguente, dopo aver individuato le tendenze per ciò che riguarda i soggetti coinvolti e le evoluzioni all'interno dei contesti socio organizzativi, verrà fissato il *framework* di riferimento delle variabili su si baserà il resto della trattazione.

2.5 Le tendenze ed il framework di riferimento

Secondo i recenti studi analizzati ed in base a quanto discusso fin ora, appare necessario trattare i due elementi determinanti la qualità della relazione di mentoring, e la sua produzione di risultati positivi, secondo un approccio evolutivo, ovvero alla luce delle recenti tendenze.

Si è visto che la qualità del rapporto di mentoring dipende fortemente dalle caratteristiche e gli attributi dei soggetti. Questi aspetti forniranno successivamente una chiave di lettura per valutare anche l'altro elemento determinante: i contesti esterni e i loro cambiamenti, su cui, diversamente dai primi, difficilmente vi è capacità di manovra da parte dei soggetti interessati nella relazione.

Affinché si possa essere in grado di analizzare l'efficienza dei programmi di mentoring in relazione al tipo ed agli strumenti di comunicazione, fisseremo un *framework* di riferimento basandoci su quanto fin ora esposto.

Questo scenario di riferimento sarà un utile strumento per comparare ed esplorare la diversità tra:

- t-mentoring ed e-mentoring (capitolo 3), ovvero alla luce degli strumenti di comunicazione ed interazione,
- alcuni *cases study* di programmi di mentoring aziendali (capitolo 4),

e poter, infine, concludere la trattazione con i risultati ottenuti ed evidenziare gli ulteriori bisogni di ricerca nel campo.

2.5.1. I soggetti

In prima analisi, all'interno della relazione i soggetti sono centrali ed è stato visto come le loro caratteristiche sono tradizionalmente considerate degli elementi di imprescindibile valutazione affinché si sviluppi una relazione di qualità ed il programma di mentoring produca i migliori risultati attesi.

Non solo, affinché questo si realizzi, il *matching* dei due soggetti, in relazione a tali caratteristiche, deve essere opportunamente identificato e valutato, così come l'evoluzione della relazione in flussi comunicativi.

Precedentemente, sono stati individuati attributi e caratteristiche dei soggetti personali e relazionali, mentre la trattazione di altri aspetti quali, demografici quali età, sesso, razza, etc., e di numero (numerosi mentori/mentees) è stata trascurata perché non ritenuti incisivi nell'esito della relazione.

Negli ultimi anni, però, queste caratteristiche sono oggetto di discussione per ciò che concerne la loro osservazione, a partire già dal processo di *matching*. Insieme ad altri fattori esterni, la loro considerazione, o non considerazione, ha dato vita alla nascita ed all'evoluzione di nuove tipologie di mentoring affinché questo strumento si dimostri uno strumento formativo flessibile, egualitario ed in grado di poter essere sfruttato dal maggior numero di persone possibili.

Secondo Dobrow et al. (2012), infatti, in ogni relazione di mentoring, oltre agli elementi di personalità (profilo psicologico), di cui si è visto prima, gli attributi individuali dei partecipanti, quali età, genere, razza e background culturale, possono influenzare le dinamiche delle relazioni all'interno dello specifico contesto organizzativo (Dobrow et al., 2012).

Consideriamo l'influenza del fattore età nell'attuale mondo del lavoro.

Oggigiorno all'interno delle organizzazioni sono presenti tre, o meglio quattro, generazioni: i *baby-boomers* (1946-1964), la generazione X (1965-1980), i *Millennials* (1980-1996), e sta comparando anche la generazione Z, ed ognuna di questa apporta diverse componenti negli ambienti lavorativi (Lawrence, 2017).

Levinson (1978), a seguito di alcune ricerche, nel libro "*Seasons of a Man's Life*" afferma che il differenziale d'età più appropriato per una relazione di mentoring efficiente sia "mezza generazione". Secondo l'autore, tale differenziale permette di ridurre le tensioni da autoritarismo tipiche delle relazioni padre-figlio (una generazione come differenziale d'età) e da competizione di pari (senza differenza d'età). Diversamente, Kram (1985) individua come relazione di successo quelle *peer-to-peer*, ovvero quelle in cui i partecipanti hanno la stessa età (Kram, 1985). Ancora, Lawrence (2017) ha mostrato che si producono dei benefici anche quando è un soggetto più giovane a svolgere il ruolo di "guida" di un soggetto più anziano, che diventa così il mentee (Lawrence, 2017).

In quest'ultimo caso si parla di *reverse mentoring*, concetto apportato nel 1999 da Jack Welch (CEO di General Electric) e termine con cui si definisce tale tipologia di mentoring, attuabile quando la relazione è fondata sulla fiducia, la comunicazione, la condivisione di idee, la collaborazione e l'autonomia (Lawrence, 2017) ed il cui successo è premesso da capacità di lavoro di squadra, impegno nell'ambiente di lavoro e comunicazioni migliorate (Lawrence, 2017).

In contesti di *business* in rapido cambiamento, il *reverse mentoring* si rivela

profittevole grazie all'insegnamento di soggetti cresciuti con le tecnologie attuali, specie quando si tratta di approcci di *marketing* e di *customer relationship management*.

Nello specifico, il programma può apportare una serie di benefici reciproci per i due soggetti nello scambio di competenze ed esperienze personali e professionali, quali:

- accesso a nuove o diverse esperienze. I soggetti senior, per poter mantenere un vantaggio competitivo, hanno la necessità di continui aggiornamenti sulle ultime tecnologie, per cui le nuove generazioni hanno più conoscenze e facilità d'utilizzo;
- "intuizioni" delle nuove tendenze di mercato e conseguente capacità di trasmettere nuovi stili nell'ambiente lavorativo (lavoro da remoto, flessibilità orarie);
- reciprocità: la relazione non si limita alle funzioni del mentor junior, bensì anche il mentee senior può svolgere il suo tradizionale ruolo da mentor nell'introduzione, ad esempio, nei più alti livelli gerarchici.

Nello specifico, nei recenti studi di Murphy (2012) e Chen (2014), gli autori riscontrano per il *reverse mentoring* le stesse funzioni presenti nel modello tradizionali: professionali e psicologiche, quali affermazione ed incoraggiamento, nuove prospettive, sviluppo di competenze e idee sfidanti (Murphy, 2012). Inoltre, è stato mostrato che con il *reverse mentoring*, il giovane mentor percepisce meno intimidazione, un appiattimento delle gerarchie e la capacità del mentee più anziano di prendere rischi maggiori sul lavoro (Chaudhuri e Ghosh, 2012; Chen, 2013 e 2014; Murphy, 2012).

Per ciò che concerne il suo sviluppo, i vantaggi ottenibili si verificano in relazione a particolari condizioni: l'impegno dei due soggetti, delle comunicazioni rispettose reciprocamente e la concentrazione sui bisogni di entrambe le generazioni (Lawrence, 2017).

Relativamente all'"inversione" dei ruoli, invece, si sostiene che il soggetto debba sentirsi a proprio agio nell'essere nuovamente uno "studente" e inserito in una cultura organizzativa di apprendimento continuo (LLL), in cui la trasmissione della conoscenza non avviene necessariamente seguendo una logica generazionale (Murphy, 2012). Dovrebbe, infatti, essere evitata la concezione secondo cui una volta "entrati" nella generazione più anziana il bisogno di avere un mentor sia inesistente (Lawrence, 2017). Secondo *Forbes*, il *reverse mentoring* ha permesso all'organizzazione pioniera, General Electric, di raggiungere obiettivi strategici, tra cui: aumento della *millennial's retention*,

promozione del vantaggio competitivo nei progressi tecnologici e coltivazione dell'inclusività (Innermobility, 29/07/2019).

Con il *reverse mentoring*, l'età non appare vincolante nelle diverse configurazioni dei ruoli mentor-mentee e limitante i possibili vantaggi ottenibili dalla relazione.

Secondo Weber (1980), ad esempio, la sostenibilità delle relazioni di mentoring dipende, più che dall'età, maggiormente da altre caratteristiche personali delle parti e dall'intensità del rapporto, in relazione allo sviluppo di tensioni e all'efficienza gestirle (Weber, 1980): ogni soggetto è in grado di sostenere tali relazioni ad un determinato grado, ma solo pochi sono capaci di affrontare una relazione intensa e duratura (Weber, 1980).

Sostanzialmente Weber (1980) sostiene che dei mentori efficienti posseggono delle personalità mature ed integrate: questi soggetti hanno sperimentato quella fase delle loro vite in cui si apprende a bilanciare gli estremi delle loro nature, consapevoli di come essere al contempo distruttivi e creativi, mascholini e femminili, “*attached*” e separati, giovani e vecchi. Come gli *executives* si presentano dotati di forti capacità di *decision-making* (distruttiva), assertività e dominanza (mascolinità), indipendenza (separazione) e serietà (“vecchio”), così i protégés sognano e costruiscono per le future generazioni (creatività), sono di supporto ed empatici (femminilità), curano (attaccamento) e sono giocosi (giovani) (Weber, 1980). In questo modo, le capacità relazionali vengono attribuite in base a particolari caratteristiche di personalità, comunemente identificabili nei tratti di mascolinità e femminilità.

Un recente fenomeno, insieme al più grande dibattito sull'uguaglianza di genere nel mondo del lavoro, mostra proprio una nuova forma di mentoring che si basa sulle caratteristiche di genere dei soggetti coinvolti: sono molte le ricerche che studiano i casi di *female mentoring* e gli articoli scientifici che evidenziano tale tendenza nell'ottica di rafforzare l'*empowerment* femminile, specie in ruoli di *leadership*.

Secondo *Forbes*, per l'appunto, il 2018 è stato l'anno della *leadership* delle donne, la cui sostenibilità può essere garantita attraverso la costruzione di programmi di *female mentoring*.

Negli ambienti lavorativi è fondamentale per le donne avere dei “*role models*” da seguire attraverso dei programmi di mentoring strutturati con cui creare la propria prospettiva futura ed imparare da altre donne (Forbes, 03/08/2018).

Secondo Liz Elting, contributor di *Forbes*, il *female mentoring* può “cambiare il

mondo” creando una maggiore equità di genere nel mondo del lavoro, e non solo.

Una volta aver evidenziato le ragioni principali per cui è spesso difficile trovare un senior uomo come mentor di un junior donna, tra cui dei “pregiudizi impliciti e l’erronea paura di accuse di molestie” ((Forbes, 26/11/2018), e delineato uno scenario di squilibrio di genere nelle possibilità di *leadership*, la scrittrice mostra le potenzialità dell’*empowerment* delle donne dalle donne.

Nello specifico, L. Elting enfatizza il ruolo del *female mentoring* come trasformativo ed in grado di:

- ridurre l’isolamento e creare dei *network* professionali, beneficiandone le donne tra le organizzazioni, specie nei casi di programmi *one-to-many* o *many-to-many*;
- aprire possibilità alle donne, tra cui quelle negli alti livelli gerarchici, per cui oggi si delinea uno scenario in cui le posizioni del *top management* sono per la maggior parte ricoperte da uomini;
- aumentare le iniziative imprenditoriali delle donne (Forbes, 26/11/2018).

In ottica di produzione di risultati, K. Harrison, in un recente articolo di Forbes (Forbes, 22/02/2019) evidenzia un ottimo valore del tasso di *retention* delle donne (72%) nelle aziende in cui queste hanno partecipato a programmi di mentoring.

Infine, a completare le tendenze per ciò che concerne i soggetti della relazione, troviamo un insight all’interno della panoramica, prima mostrata, offertaci da Lawrence (2017) sul *reverse mentoring*: “Un’altra raccomandazione è di non limitarsi ad un solo mentor” (Lawrence, 2017, pg. 3), che mette in evidenza la possibilità di programmi svolti con più di due soggetti.

Negli ultimi anni, infatti, si sta diffondendo anche il *group mentoring*, nelle varianti *one-to-many* o *many-to-many*, un modo innovativo e significativo per connettere diversi membri di un’organizzazione e per contribuire ad aumentare una cultura vibrante dell’ambiente di lavoro.

Il *group mentoring* consiste nella pluralità dei soggetti mentori, mentees, o entrambi, le cui relazioni sono solitamente mediate da un soggetto “esterno”.

Questa tipologia di relazione ha dei benefici che sono riscontrabili a livello di “collettività”: rafforzamento delle relazioni tra i partecipanti coinvolti, incoraggiamento allo scambio naturale delle informazioni, condivisione di idee e di conoscenza.

Secondo una testimonianza di Forbes (Forbes, 22/07/2019) “A causa dell’evoluzione della relazione, supportata dalla tecnologia ed il management che spinge verso programmi informali, più organici, autonomi e basati sul *network*, vengono a crearsi delle comunità più ampie di soggetti. Tali comunità fanno emergere dei micro-gruppi di mentoring che attirano numerosi partecipanti con interessi simili ed obiettivi comuni (Forbes, 22/07/2019).

Sostanzialmente, alla luce del moltiplicarsi delle tipologie di mentoring e dello scomparire di alcune definizioni precedentemente mostrate, ciò che si può sostenere è che: “Dovremmo vedere ognuno come il nostro mentor” (Welch, 2011).

Delineate così le principali tendenze relative alle caratteristiche dei soggetti che innescano delle evoluzioni nella concezione dei programmi di mentoring, nel prossimo capitolo vedremo come queste si dimostrano non rilevanti quando le comunicazioni sono mediate da strumenti computerizzati.

Diversamente, affinché la relazione si basi su fattori non demografici, assumono maggiore importanza altri aspetti ed attitudini dei soggetti che conducono a relazioni di qualità.

Oltre quanto visto in precedenza, in considerazione di quanto affermato da Zey (1984, Elenco 1) si può sostenere che un mentoring efficace non dipende principalmente dalla differenza d’età, dal sesso dei due soggetti, o da altre specifiche caratteristiche demografiche, bensì sono considerati fattori maggiormente influenti:

- le competenze tecnico-professionali;
- l’attitudine all’apprendimento ed all’insegnamento;
- la motivazione. Secondo Ragins (2012), si riscontra maggior motivazione nei soggetti coinvolti nella relazione quando questi sono dotati di visioni di sé e identità di mentoring positive;
- i valori, i bisogni, gli obiettivi e la loro compatibilità.

Ragins (2012), sostiene che, ad ogni livello della relazione, antecedenti quali la similitudine negli schemi di mentoring, nelle norme comuni, a livello demografico e nel tipo relazionale (formale o informale) impattano tutti sulla qualità (Ragins, 2012).

Inoltre, secondo Rogers et al. (2016), il mentor dovrebbe essere dotato anche di:

- attributi “*getting ahead*”;
- attributi “*getting along*”;
- capacità di *leadership*;

- capacità di supporto.

Le condizioni così delineate nei contributi di Zey (1984) e Rogers et al. (2016) verranno assunte come determinanti per una relazione di mentoring di qualità: il rapporto può evolvere lungo le sue diverse fasi (di durate variabili) e le funzioni personali e professionali vengono offerte al mentee, così da garantire dei programmi di mentoring di successo.

Ancora, per ciò che riguarda gli aspetti relazionali, si assumerà necessario che vi siano:

- attitudini (e schemi) relazionali (Ragins, 2012) positivi (comprensione, rispetto e fiducia reciproci);
- interazioni frequenti ed intense;
- accordo costi-benefici.

Per il resto della trattazione, supporremo che un *framework* così delineato conduca a relazioni di mentoring di qualità, ovvero in grado di essere efficaci.

2.5.2. I contesti socio-organizzativi

Come mostrato all'interno del paragrafo 2.1 e nel seguito, il mentoring è uno strumento mutevole.

I cambiamenti nelle tradizionali logiche di mentoring non si limitano a quanto appena evidenziato relativamente a caratteristiche personali e relazionali.

Questi aspetti sono, infatti, influenzati anche dai contesti socio-organizzativi ed i relativi fenomeni che condizionano la qualità della relazione di mentoring ed il successo di tali programmi formativi.

I contesti socio-organizzativi in cui si svolge la relazione sono stati precedentemente suddivisi in tre macroaree: i contesti macro, meso e relazionale, appena mostrato.

Seguendo una logica d'analisi "*inside-out*"¹⁴, per ciò che concerne il livello "meso", le tendenze in ambito della gestione delle risorse umane sono numerose.

Nella loro analisi prenderemo a riferimento il modello dell'immagine 7, che le suddivide in di sistema e organizzative.

Come primo fenomeno, si evidenzia l'incremento nella gestione dei dati e degli strumenti di analisi, che permette l'identificazione delle situazioni competitive legate al ciclo di vita di business e delle tendenze legate alla forza lavoro.

Questo approccio coinvolge numerose attività RU: selezione del personale, incentivi di

performance e remunerazione che vanno incontro agli interessi ed agli obiettivi del personale.

Un altro molto importante, sia a livello di benefici ottenibili che di risorse richieste per la sua progettazione ed implementazione, riguarda la richiesta di un sistema integrato della gestione della forza lavoro.

Nell'analisi dei cambiamenti organizzativi, oltre a questi strutturali, è necessario citare anche due fenomeni umani: lo spostamento della forza lavoro verso generazioni “*tech native*” e “*tech savvy*”¹⁵ (*Generazione Z e Millennials*, rispettivamente) e la priorità del coinvolgimento del capitale umano, attraverso cui le imprese si stanno gradualmente focalizzando per guidare le *performance* (www.educba.com).

Questi appena enunciati sono i fenomeni riguardanti le attività formative nella loro globalità. In un recente articolo di Forbes, poi, vengono individuati i 5 principali trends che riguardano specificatamente i programmi di mentoring per il 2019. Tra questi:

- l’inserimento di programmi di mentoring all’interno della cultura organizzativa. Secondo Andy George di MentorcliQ “Si sta assistendo alla distinta evoluzione del mentoring come strumento di business. Il mentoring è evoluto passando da forme organiche dove i dipendenti costruivano naturalmente i *networks* e sviluppavano delle relazioni interpersonali professionali a dei programmi maggiormente strutturati. Nel 2019, un approccio multi-programma – che sfrutterà le tecnologie – farà del mentoring un componente *full-time* negli ambienti lavorativi ed una parte vitale della contemporanea cultura del lavoro” (Forbes, 22/07/2019);
- il mentoring diventerà una priorità ed una necessità di business, in relazione alle strategie di crescita e sviluppo talenti e per tutte le tipologie di organizzazioni, indipendentemente dalle loro dimensioni¹⁶;
- i programmi di mentoring si svilupperanno su piattaforme mobili, quali quelle citate precedentemente. Dato il costante aumento dell’utilizzo di dispositivi mobili e tablet, i soggetti della relazione potranno sfruttare tali applicazioni di

¹⁴ Con questo termine si fa riferimento ad una prospettiva di analisi dal punto di partenza della relazione verso i contesti macro.

¹⁵ www.tompemployers.com

¹⁶ Secondo Forbes (Forbes, 22/07/2019), nel 2018 vi è un incremento del 200-300% di programmi di mentoring iniziati dalle aziende con meno di 5mila dipendenti e oggi giorno anche quelle con me di 1000 dipendenti stanno intraprendendo questa strada.

mentoring, flessibili ed in grado di misurare e monitorare i risultati in modo costante ed autonomo (Forbes, 22/07/2019);

- il mentoring includerà formazione sulla diversità e sull'inclusione, poiché in grado di installare maggior uguaglianza a livello di valori sul posto di lavoro, di trasferirla attraverso tutte le generazioni e poter coinvolgere così i gruppi "sottorappresentati", quali le donne (Forbes, 22/07/2019);
- saranno intrapresi dei programmi di micro-mentoring (Forbes, 22/07/2019). Sostanzialmente, lo sviluppo di programmi di *group mentoring* informali e più flessibili stimolerà la nascita di comunità per la condivisione di conoscenze ed esperienze.

A fronte di queste evoluzioni, e con riferimento al modello di Sambunjak (2015) precedentemente mostrato, non esiste una visione univoca ottima che conduca ad un mentoring di qualità, per quanto riguarda: le caratteristiche di settore e della disciplina e le politiche governative, così come la struttura di ricompensa ed il *work design*. Diversamente questa può essere ritrovata nel clima di mentoring, ovvero quello organizzativo, i valori aziendali, e relazionali, fissati in apertura del paragrafo.

Pertanto, assumeremo che un programma di mentoring di successo può più probabilmente svilupparsi se le organizzazioni in cui sono coinvolti i soggetti sono caratterizzate da una cultura dell'apprendimento e della conoscenza diffusa, promuovono la diversità e l'inclusione.

Le organizzazioni, a loro volta, si inseriscono nel più ampio contesto macro che, seguendo il modello organico di mentoring di Sambunjak (2015), è costituito dall'aspetto economico, culturale e politico.

Nonostante la capacità di manovra delle organizzazioni, o meglio di una singola considerata, sia ridotta, è evidente come i cambiamenti che avvengono a questo macro-livello influenzano le relazioni secondo una logica ad imbuto.

Come accennato nel capitolo 1, i fenomeni evolutivi in questi ambienti sono numerosi e modificano il mondo del lavoro. In particolare, è stato visto che: lo sviluppo tecnologico, i mutamenti demografici e l'aumento della diversità culturale (Cascio, 2019) hanno assunto una velocità di crescita esponenziale.

Pur non essendo possibile fissare una sorta di *framework* generale per ciò che riguarda i contesti macro, e seguendo lo schema strutturato da Sambunjak (2015), si sostiene che

la possibilità di favorire dei programmi di mentoring di successo è più elevata secondo delle condizioni seguenti.

In un macroambiente caratterizzato a livello culturale da:

- distanze dal potere medie (PDI). Con questo termine si identifica il grado con cui viene accettata ed attesa la distribuzione del potere dai membri della società meno influenti; è sostanzialmente la percezione dell'ineguaglianza tra le persone. A livello europeo viene considerata “medio-bassa” poiché, per più della metà dei Paesi, il valore che lo rappresenta è al di sotto della media (l'Italia riporta un valore di 50) (www.redd.it, 2016);
- attitudine principalmente individualista (Loek, 1996). Con questo concetto si definisce la preferenza sociale verso l'interesse principalmente individuale e delle “immediate famiglie” piuttosto che l'individuazione e le preoccupazioni degli individui verso i gruppi di riferimento. In Europa solamente 6 Paesi su 28 riportano dei valori bassi, rappresentanti la propensione al collettivismo (www.redd.it, 2016), che portano all'assunzione di uno scenario europeo individualista.

Politico in cui:

- il fenomeno del favoritismo politico è limitato solo ad alcuni Stati europei: Bulgaria, Croazia, Ungheria, Romania, Ucraina, Turchia ed Italia (www.foreignaffairs.com, maggio/giugno 2016);
- vi è egualità estesa, libertà di pensiero ed espressione. Secondo la carta dei diritti fondamentali europei vengono riconosciuti “gli indivisibili ed universali valori della dignità umana, la libertà, l'egualità e la solidarietà” (*Official Journal of the European Union*).

Ed economico

- Stabile. Tra alcuni degli indicatori principali: l'indicatore di ricchezza di un Paese, il PIL, a livello europeo è considerato stabile nel periodo 2014-18, con un tasso di crescita annuo fisso di circa il 2%; i consumi e gli investimenti nel periodo 2015-18, allo stesso modo, mostrano un tasso di crescita annuo del 4% e del 2%, rispettivamente; l'inflazione al 2018 è all' 1,9; i tassi di interesse a lungo termine nel 2018 si aggirano sull'1,5% ed il tasso di inoccupazione è in declino con un valore medio di 7,6%, seppur in Italia il valore percentuale sia più alto, 10,6% (prima solo a Spagna, 15,3%, e Grecia, 19,3%) (Eurostat, 2019);
- in cui vi sono regolamentati gli accordi di lavoro”.

Quanto qui delineato non può concretamente rappresentare la maggior parte dei contesti macro, ma si ritiene approssimativo delle condizioni in cui si trovano le organizzazioni oggetto dell'analisi empirica, situate in Paesi sviluppati.

Il modello di Sambunjak (2015) da cui sono state tratte le condizioni del *framework* relative al contesto socio-organizzativo, trascura però un altro aspetto che per la trattazione diventerà cruciale: il contesto tecnologico entro cui si svolgono le relazioni, ed in particolare quello relativo alle ICT, che riguarda i mezzi e gli strumenti comunicativi e di supporto.

I mezzi e gli strumenti qui indicati si considerano pressoché tutte le “ntdc”, ovvero le nuove tecnologie della comunicazione, quali: “un insieme di dispositivi elettronici, i quali – grazie alla capacità di rappresentare ogni tipo di informazione come una sequenza di bit – operano in maniera aggregata e integrata, sono tra loro sempre meno distinguibili e consentono all'utilizzatore nuovi spazi di intervento (Convergenza al digitale)” (Fortunato, 2019), secondo una loro visione cognitiva, ovvero tecnologie che hanno implicazioni profonde ed innegabili nei processi cognitivi e di pensiero delle persone che le utilizzano (Rucci, 2014).

Si supporrà che le relazioni di mentoring si sviluppino in contesti tecnologici in cui le ICT sono sviluppate e diffuse e che mediamente i soggetti delle relazioni di mentoring hanno una conoscenza almeno basilare di questi strumenti per lo svolgimento di attività e comunicazioni quotidiane professionali o personali.

Nello specifico caso del mentoring, si differenziano idealmente le ntdc di interesse come:

- di “*hardware*”, computer, cellulari, altri dispositivi elettronici (tablet, *smartwatch* e simili) ed Internet, visto come dispositivo virtuale, che permette le comunicazioni attraverso questi. Questi strumenti verranno definiti di *hardware* perché considerati come ambienti “fisici” entro cui si svolgono le relazioni;
- di “*software*”, ovvero tutte quelle soluzioni e funzionalità utilizzabili che permettono la raccolta, la gestione e la comunicazione di informazioni (pacchetti informatici, e-mail, messagistica istantanea audio-visiva, piattaforme di gestione dei contenuti, applicazioni specifiche).

In sostanza, si è visto fino ad ora le principali caratteristiche delle relazioni di mentoring: la definizione e le tipologie, le fasi e le funzioni della relazione, il programma formativo e gli strumenti implementati e le condizioni che conducono a

delle relazioni di qualità.

In seguito, è stato mostrato che gli aspetti che determinano l'efficienza di questo strumento formativo sono: i soggetti e le loro caratteristiche ed i contesti socio-organizzativi in cui si sviluppa la relazione, mutevoli e fortemente influenzati dai continui cambiamenti.

Nello specifico, i soggetti ed i loro particolari aspetti fanno nascere nuove tipologie di tale relazione, specialmente dovute alle modificazioni ambientali.

Infatti, i contesti socio-organizzativi macro e meso, gli ambienti in cui le relazioni si sviluppano, cambiano relativamente a: economia, cultura, politica e tecnologia. Quest'ultimo macroambiente, negli ultimi anni, ricopre un'importanza crescente nelle relazioni di mentoring poiché coinvolge le comunicazioni, ed i relativi strumenti, aspetto fondamentale all'interno di tutti i rapporti umani, specie in quelli formativi professionali (e personali) come il mentoring, per il quale si prefissa uno obiettivo e si presuppone il suo raggiungimento, specie poiché si prevede una logica costi-benefici (anche economici) dell'iniziativa formativa.

Infatti, per assicurare ai partecipanti, mentees e mentori, di avere un'esperienza positiva che incoraggia la loro crescita e sviluppo, “un'iniziativa di mentoring ben svolta richiede risorse dedicate” (Emelo, 2017), il che riconduce all'ottimizzazione alle condizioni di efficacia sostenute per una relazione di successo, siano queste di contesto o personali.

Nel prossimo capitolo, supponendo le condizioni di efficacia fissate nel framework, ci si focalizzerà sull'analisi di come il macrocontesto tecnologico, portato sul livello organizzativo e relazionale del mentoring, modifichi le relazioni attraverso gli strumenti delle *computer-mediated communications*.

3. L'e-mentoring

Come mostrato nei capitoli 1 e 2, il mentoring si rivela uno strumento mutevole.

Oltre all'influenza dei cambiamenti demografici, con l'incremento della globalizzazione ed i rapidi progressi tecnologici, due macro-trends precedentemente individuati, le relazioni di mentoring che attraversano i confini nazionali e culturali stanno aumentando, e, conseguentemente, le dinamiche di tali relazioni vengono ridisegnate dalla tecnologia e dalle nuove modalità di lavoro ed apprendimento (Maitland e Thomson, 2011).

Internet fornisce un forum per diverse tipologie e forme di comunicazione, e molte relazioni a livello professionale e personale si sono formate grazie all'utilizzo di questo mezzo (Bierema e Hill, 2005). La tecnologia Internet permette lo sviluppo di diverse opzioni di mentoring, spesso tra soggetti che non avrebbero potuto relazionarsi diversamente se tale tecnologia non permettesse di superare barriere esistenti nei tradizionali programmi di mentoring (Bierema e Hill, 2005) quali quelle geografiche, culturali o temporali.

Vengono a svilupparsi così nuove forme di mentoring come strumenti in grado di creare e sviluppare delle relazioni mentor-mentee in risposta ai cambiamenti degli spazi e dei meccanismi di lavoro (Williams et al. 2009).

Il mentoring "tradizionale" viene progressivamente sostituito dal *virtual mentoring*, una recente costruzione sociale di mentoring che sfrutta l'utilizzo del computer come mediatore per le comunicazioni (CMC).

Il *virtual mentoring*, conosciuto sotto una serie di nomenclature diverse quali *e-mentoring*, *computer-mediated mentoring*, *tele-mentoring*, *e-mail mentoring*, *online mentoring* e *cyber-mentoring* (Perren, 2003), viene somministrato in una varietà di settori: dalla farmacia alle organizzazioni finanziarie, fino allo sviluppo professionale per gli insegnanti (Bierema e Hill 2005) e per diverse tipologie di organizzazioni, siano queste pubbliche o private, di dimensioni grandi o piccole, *profit-oriented* o non lucrative, e così via.

Proprio per la sua varietà di applicazione, la crescente importanza che questa tipologia di programmi sta riscuotendo a livello letterario ed applicativo, anche se limitatamente per ciò che riguarda l'Italia, e le potenzialità di tale strumento, la sua analisi ed il suo confronto con i programmi di t-mentoring meritano una trattazione approfondita al pari di questi ultimi.

Nel seguito, dopo aver delineato definizione e sviluppo storico-geografico, si discuteranno i principali aspetti che riguardano i programmi di e-mentoring.

Innanzitutto, si vedrà l'aspetto caratterizzante tale tipologia di mentoring, ovvero i particolari strumenti comunicativi e di supporto (capitolo 3.2), in considerazione dei quali verranno affrontati lo svolgimento della relazione (capitolo 3.3) ed i soggetti ed i contesti socio-organizzativi, alla luce di quanto stabilito nel *framework* di riferimento (capitolo 3.4). Una volta trattati questi temi, verrà indagato se l'e-mentoring si configura come una possibile valida alternativa al mentoring *face-to-face* in relazione a vantaggi e svantaggi che lo caratterizzano (capitolo 3.5) e verranno delineate delle condizioni "ottime" di applicazione di questo strumento (capitolo 3.6).

Una sequenza così delineata, oltre ad essere coerente con l'ordine con cui sono stati presentati gli argomenti nei capitoli precedenti, ci permetterà di affrontare il capitolo seguente secondo un approccio comparativo dei *cases study* selezionati e concludere la trattazione con i risultati ricavati e delle possibili domande per future ricerche.

3.1 Definizione e sviluppo dei programmi di e-mentoring

I programmi di e-mentoring hanno ricevuto rilievo negli ultimi 20 anni, oltre che a livello applicativo come evoluzione del *blended mentoring*, anche in letteratura (e.g., DiRenzo et al., 2010; Scandura e Pellegrini, 2007; Ensher e Murphy, 2007; Hamilton e Scandura, 2003). Nonostante ciò, così come il mentoring, questo strumento formativo non è caratterizzato da una definizione specifica ma da una pluralità di queste.

Bierema e Merriam (2002, pg 214) definiscono l'e-mentoring come "una relazione *computer-mediated* mutualmente vantaggiosa tra un mentor ed un protégé, attraverso cui vengono forniti apprendimento, consiglio, incoraggiamento, promozione e *role-modeling*, e che risulta spesso senza barriere, egalitaria e qualitativamente diversa rispetto al mentoring *face-to-face*" (Bierema e Merriam, 2002).

Tale definizione è supportata da evidenze empiriche di un numero crescente di organizzazioni che utilizzano mail asincrone per le comunicazioni mentor-mentee, sfruttando il vantaggio pratico data la distanza della relazione e si riscontra, inoltre, un'"esplosione" di siti di *online mentoring* ed opportunità dislocate in un'ampia varietà di posizioni (Ensher, Heun e Blanchard, 2003).

Clutterbuck (2007), invece, sostiene che l'e-mentoring "è semplicemente un approccio diverso al mentoring" (Clutterbuck, 2007, pg 156).

Diversamente, Ensher e Murphy (2007) e Rowland (2012), sostengono che l'e-mentoring non sia diverso dal mentoring, ma ne caratterizzi solamente una delle tipologie di svolgimento di tali programmi di mentoring, e si qualifichi come un mezzo di disposizione di una relazione guidata di mentoring svolta grazie all'utilizzo di strumenti telematici quali mail, *software* e piattaforme *online* ed altri mezzi elettronici (messaggeria istantanea, *chat* e *social networks*) (Ensher e Murphy, 2007; Rowland, 2012).

Ancora, secondo Shpigelman (2013), l'e-mentoring si riferisce a “una relazione in cui un mentore, solitamente più esperto o più anziano, fornisce guida e supporto ad una persona più giovane, o con meno esperienza (mentee) attraverso le tecnologie della comunicazione a distanza” (Shpigelman, 2013, pg. 259).

A prescindere da quale sia la definizione considerata è facile notare due aspetti fondamentali.

Innanzitutto, l'e-mentoring, così come avviene con il mentoring, viene definito “una relazione”. Questa affermazione risulta importante per evidenziare una distinzione cruciale tra programma di mentoring e relazione di mentoring, che ci porta a mostrare il secondo aspetto fondamentale.

Un programma di mentoring, infatti, viene definito “elettronico” poiché è la relazione tra i soggetti ad essere mediata dalle tecnologie della comunicazione a distanza, e non solamente il sistema organizzativo per lo sviluppo e l'implementazione del programma. Sostanzialmente, quindi, l'e-mentoring è un programma che si sviluppa allo stesso modo del mentoring tradizionale, caratterizzato dai medesimi aspetti di formazione, sviluppo, implementazione e valutazione ma l'aspetto distintivo che è necessario analizzare sono i mezzi di comunicazione che mediano la relazione e tutta la struttura tecnologica che l'accompagna.

Nel sotto capitolo successivo, si vedrà, per l'appunto, la strutturazione di un programma di *tele-mentoring* con un focus specifico sulle tecnologie utilizzate.

3.2 Il programma di e-mentoring e gli strumenti comunicativi e di supporto

Organizzare ed amministrare un programma di e-mentoring efficace richiede non meno risorse rispetto a quanto avviene per i programmi di mentoring.

I processi di *screening* e *matching*, le attività di orientamento e formazione dei soggetti partecipanti, il supporto alle coppie mentor/mentee, le linee guida per un ambiente di

sviluppo “sicuro” e tecnologico, oltre che l’implementazione di una piattaforma digitale atta allo svolgimento ed il monitoraggio della relazione, sono solo alcuni degli aspetti da tenere in considerazione.

Questi elementi dipendono da una serie di fattori, quali risorse disponibili, obiettivi del programma, caratteristiche dei soggetti coinvolti e dei contesti ambientali, grado di accessibilità e disponibilità tecnologica, ed altri ancora, che permettono, inoltre, di contraddistinguere diversi tipi di e-mentoring.

I programmi di e-mentoring, infatti, possono classificarsi in diverse tipologie. Precedentemente era stata individuata una classificazione (capitolo 2.2) per i programmi di mentoring secondo quattro parametri (in relazione agli obiettivi del programma; interni o esterni; in relazione agli strumenti con cui vengono svolti e, infine, alla tipologia di soggetti partecipanti).

Il parametro relativo ai mezzi di comunicazione e supporto mostra che l’e-mentoring costituisce semplicemente una tipologia di questo tipo di programmi formativi, come sostenuto da Ensher e Murphy (2007) e Rowland (2012).

Così come i programmi di t-mentoring, quelli di e-mentoring possono distinguersi allo stesso modo in:

- formali o informali;
- interni, ad esempio quello offerto da MentorNet, o esterni, come l’ex programma di e-mentoring di Rotary International, all’azienda;
- relazione agli obiettivi del programma. Gli obiettivi per i programmi di e-mentoring si rispecchiano in quelli del mentoring, infatti, secondo il dottor Perchiazzi, fondatore della Scuola Italiana di Mentoring, “È errata la concezione per cui la maggior parte dei programmi di e-mentoring hanno come unico scopo il trasferimento di competenze informatiche. In questo caso si tratterebbe di semplice *e-learning*” (Perchiazzi, 2019).
- in relazione ai soggetti che vi partecipano: individuali, di gruppo, di *female mentoring* e così via. Questa distinzione permetterà, nel seguito della trattazione, di mettere in luce una più ampia discussione relativa al potenziale di diffusione della conoscenza e della *diversity inclusion* dell’e-mentoring. Questo strumento, infatti, oltre a favorire maggior uguaglianza dei soggetti partecipanti, agevola la creazione di comunità di conoscenza e conseguentemente di aumento del capitale sociale.

Alcuni autori effettuano una classificazione dei programmi di e-mentoring anche in relazione ai mezzi di comunicazione.

Secondo Ensher et al. (2003), ad esempio, l'e-mentoring si può distinguere a seconda della percentuale di svolgimento delle comunicazioni elettroniche, in:

- solamente CMC, in cui la relazione è svolta esclusivamente attraverso comunicazioni *online*, via mail, *chat*, messaggeria istantanea e simili. Ne è un esempio MentorNet, un programma annuale che permette combinare studenti e professionisti esclusivamente basandosi sulle mail;
- principalmente CMC, ovvero in cui più del 50% delle interazioni di mentoring sono condotte *online* e la percentuale restante è supportata da altri strumenti mediati, quali chiamate ed interazioni *face-to-face*;
- CMC supplementare, in cui la maggior parte delle comunicazioni sono svolte di persona (70%) e la relazione è solamente supportata da altri strumenti *online* sincroni e asincroni (30%) (Ensher et al., 2003).

Quanto individuato dagli autori (Ensher et al., 2003), però, non può essere del tutto corretto se applicato prettamente all'e-mentoring. Infatti, solo la prima tipologia può strettamente caratterizzare relazione e programma di e-mentoring, mentre la seconda e la terza tipologia si definiscono *blended mentoring*, o ibridi, poiché vi è la compresenza di comunicazioni virtuali e *face-to-face*.

A tal proposito, è importante effettuare una precisazione.

I programmi di e-mentoring, come una delle varianti del mentoring, sono tali perché è la relazione tra i soggetti (mentor-mentee e coppie-figure organizzative/di supervisione) ad essere mediata esclusivamente dalle tecnologie della comunicazione digitale ed a caratterizzare il programma come “digitale”.

Diversamente, la classificazione di Ensher et al. (2003) resta valida per la sua capacità di mostrare l'attuale scenario dei programmi di mentoring, in cui il *face-to-face* puro è pressoché disparito. Oggigiorno, infatti, la grande maggioranza delle relazioni di mentoring è parzialmente mediata, anche se in percentuale bassissima, da mezzi digitali. Secondo M. Perchiazzi (2019), “È inevitabile che le relazioni di mentoring si svolgano anche attraverso comunicazioni online. Si pensi ad una relazione svolta *face-to-face*, attraverso incontri periodici personali. Le mail di conferma, per accordarsi sui temi da discutere nell'incontro successivo o per un *feedback* veloce, costituiscono la norma” (Perchiazzi, 2019).

Tenendo presenti le considerazioni appena effettuate, nel corso della trattazione l'e-mentoring verrà confrontato con il t-mentoring, intendendosi tale i programmi del secondo o del terzo tipo nella classificazione di Ensher et. al (2003).

A livello progettuale e strutturale, per i programmi di e-mentoring valgono pressoché le stesse considerazioni effettuate per quelli tradizionali.

Riprendendo i punti principali che possono essere applicati ad ogni programma di mentoring indipendentemente dalla tipologia, tali programmi dovrebbero focalizzarsi su al massimo 2/3 obiettivi di lungo termine, dovrebbero essere redatti e formalizzati nel documento del programma e completati da un accordo sulle mutue aspettative e dagli obiettivi di breve periodo, che delineano lo svolgimento della relazione.

L'organizzazione nella gestione dell'attività formativa dovrebbe prevedere una struttura strumentale della funzione delle risorse umane, compresi gli strumenti di *screening* e *matching*, supporto e monitoraggio, ed una comunicativa per i soggetti coinvolti nella relazione.

La prima struttura deve permettere di progettare, implementare, monitorare e valutare i risultati della relazione e del programma; mentre la seconda deve consentire una comunicazione efficace ed efficiente tra i mentori e mentees. Quest'ultima dovrebbe, quindi, permettere delle interazioni periodiche, regolari e frequenti, per cui, attraverso diversi strumenti e metodi, è necessario:

- facilitare i flussi informativi durante gli incontri,
- tenere traccia dell'evoluzione della relazione e monitorare i progressi nel raggiungimento degli obiettivi.

La maggior parte degli aspetti di un programma di mentoring trattati nel capitolo 2 e qui citati non subiscono particolari variazioni nel caso dei programmi di e-mentoring e si considerano ottime le condizioni fissate nel *framework* al capitolo 2.5, che verranno riprese nel capitolo 3.6.

Gli strumenti comunicativi e di supporto, che costituiscono principalmente l'elemento distintivo rispetto ai programmi di t-mentoring, invece, devono essere analizzati più in profondità per cogliere il loro impatto sulla relazione e sull'attività formativa in generale.

Quando si era affrontato il tema nel t-mentoring, tali strumenti erano stati suddivisi in: selezione dei soggetti e combinazione per le coppie, strettamente legati alla comunicazione interpersonale.

Nel caso dell'e-mentoring, questa suddivisione non è sufficiente e non consente di rappresentare le principali differenze che concernono lo sviluppo e l'interazione della relazione e l'ambiente (CMC) all'interno del quale si svolgono.

In generale, stabilire e mantenere la relazione tra mentor e mentee risulta un punto delicato per l'organizzazione e la funzione delle risorse umane ha la necessità di prendere in considerazione numerosi aspetti nello sviluppo di programmi per questo strumento formativo.

Hamilton e Scandura (2003), attraverso la loro individuazione degli strumenti necessari per sviluppare e supportare l'e-mentoring a seconda delle diverse fasi della relazione, evidenziano l'incompletezza della precedente suddivisione degli strumenti.

TABLE 3 ENCOURAGING E-MENTORING DEVELOPMENT

E-MENTORING PRACTICE	MENTORING PHASE
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Computer network infrastructure ◆ Program guidelines ◆ Program evaluation procedures ◆ Posting resumes and biographies ◆ Responsibility and expectations of parties ◆ Opportunity to meet face-to-face 	Initiation
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Mentoring training ◆ Netiquette training^a ◆ System administrator support ◆ Program recognition ◆ Celebrate successes ◆ Opportunity to meet face-to-face 	Cultivation
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Acknowledging comments ◆ Personal communication 	Separation/termination Redefinition

^a Netiquette refers to Internet social protocol. It is a combination of the terms "Net" and "etiquette."

Immagine 9: "Pratiche per incoraggiare lo sviluppo dell'e-mentoring". Fonte: Hamilton e Scandura (2003).

Quanto mostrato dai due autori (Hamilton e Scandura, 2003) costituisce una buona panoramica dell'insieme degli tutti gli strumenti che congiuntamente definiscono la struttura di programma di e-mentoring.

Rispetto al t-mentoring, l'e-mentoring presenta un elemento di rilevante considerazione: la quantità di dati da gestire, disponibili principalmente in forma elettronica, per cui risulta necessario predisporre uno specifico e articolato sistema.

Ciò che caratterizza maggiormente tale attività formativa, quindi, è l'essere uno strumento che, seguendo le classiche logiche dei programmi di mentoring, permette l'apprendimento, lo sviluppo professionale e personale, esclusivamente attraverso una piattaforma online esterna e più flessibile per le comunicazioni ed il *networking* (Panopoulos e Sarri, 2013).

Nei programmi di e-mentoring, si evidenzia così la presenza di una piattaforma digitale, ovvero “infrastruttura *hardware* o *software* che fornisce servizi e strumenti tecnologici, programmi e applicazioni, per la distribuzione, il management e la creazione di contenuti e servizi digitali gratuiti o a pagamento, anche attraverso l'integrazione di più media (*integrated digital platform*)” (Enciclopedia Treccani).

Secondo la differenziazione utilizzata nel capitolo 2.5 delle tecnologie comunicative, tali piattaforme *online* sono dunque caratterizzate da due aspetti:

- la parte *hardware*, di cui si è già discusso lungo tutta la trattazione e riguarda principalmente la propensione all'utilizzo di strumenti quali computer, dispositivi mobili e simili;
- la parte *software*, ovvero tutte quelle soluzioni e funzionalità che permettono la raccolta, la gestione e la comunicazione di informazioni.

Tralasciando momentaneamente la cd. parte *hardware* di cui si tornerà sul capitolo 3.4, in linea generale, tale sistema integrato digitale è, nella sua parte *software*, destinato principalmente alle seguenti funzioni:

- progettazione del programma,
- *matching* e selezione,
- formazione *online* (*e-learning*),
- supervisione e monitoraggio,
- valutazione del programma di e-mentoring,
- interazione e condivisione tra i soggetti.

Per discutere meglio i diversi strumenti alla luce di questi aspetti, è più opportuno distinguerli in:

- strutturali (o gestionali/organizzativi), che permettono di “ospitare” il programma di e-mentoring, ovvero svilupparlo, implementarlo, monitorarlo e controllarlo (in sostanza, tutta la gestione del programma), tra cui compaiono, oltre che gli strumenti di selezione e *matching*, dei *tools* di supervisione e coordinamento. Questi strumenti sono destinati a svolgere le prime tre funzioni;

- comunicativi, ovvero strettamente legati alle relazioni e le interazioni tra mentori/mentees e tra le diverse coppie.

3.2.1. Gli strumenti “strutturali”

Gli strumenti strutturali costituiscono lo “scheletro” iniziale.

Il sistema preposto dall’organizzazione per questa attività di L&D, secondo l’immagine 9 (Hamilton e Scandura, 2003), dovrebbe essere idealmente composto, da: infrastruttura di rete, linee guida del programma e procedure di valutazione del programma, documenti per la profilazione e la creazione delle coppie mentor-mentee, accordi di mentoring (costi-benefici, mutue aspettative, prospetto degli obiettivi, e così via), formazione di mentoring e della “Netiquette”¹⁷, sistema amministrativo di supporto, e da una serie di processi principalmente relazionali e compensativi (momenti celebrativi o riconoscimento del programma).

Riconduciamo tutti questi *tools* alle funzioni a cui sono destinati.

Le linee guida del programma e gli accordi di mentoring si caratterizzano per essere degli strumenti, al pari di quanto avviene nel t-mentoring, che formalizzano l’attività formativa e forniscono quelle che possono essere definite “le basi contrattuali” relativamente all’impegno delle parti per portare a termine l’obiettivo finale.

Per quanto concerne l’implementazione ed il *matching* dei soggetti, si è precedentemente accennato che i processi di selezione e *matching* sono oggi sempre più svolti, anche nei casi di programmi di mentoring tradizionali, attraverso piattaforme *online* (quali Mogul, iMentor, MentorNet e Find a Mentor, tra gli altri) ed altri strumenti elettronici (tra cui anche l’intelligenza artificiale). Quanto discusso a proposito, è per ora sufficiente, a scopo della trattazione.

Seguendo l’immagine 9 (Hamilton e Scandura, 2003), poi, ritroviamo il *training*. La formazione ricevuta nei programmi di e-mentoring si distingue da quella svolta nei programmi tradizionali per la necessità di trasferimento di una serie di conoscenze e competenze legate all’interazione esclusiva dei soggetti via mezzi digitali.

Nondimeno da quanto avviene nei programmi di mentoring tradizionale, per i programmi di e-mentoring è necessaria una particolare formazione iniziale di mentori e

¹⁷ Si tratta di quella componente presente nell’immagine 9. Il termine *Netiquette* è una parola composta da “*net*” (rete) ed “*etiquette*” (buona educazione), che definisce un protocollo Internet, ovvero un insieme di regole informali che disciplinano il buon comportamento di un utente sul *web* di Internet, specie nel rapportarsi agli altri utenti attraverso risorse come *newsgroup*, *mailing list*, forum, *blog*, reti sociali o mail in genere.

protégés relativamente all'attività formativa, ovvero la formazione di mentoring. Soteger et al. (2013) sostengono che il *training* del mentore è cruciale, specie perché è in grado di promuovere dei contatti consistenti con il protégé, degli obiettivi realistici e *time-related* e la contabilizzazione dei processi di e-mentoring.

A quest'attività formativa, riscontrabile indipendentemente dalla tipologia dei programmi di mentoring, si affianca un *training* "digitale" che comprende una serie di contenuti, quali di base (accesso ad Internet, utilizzo di pacchetti di creazione contenuti, i.e.), la *Netiquette* ed altri ancora che permettono di valutare, utilizzare, condividere e creare contenuti utilizzando le tecnologie informatiche e Internet.

La formazione risulta profittevole per entrambi i soggetti della relazione (mentor-mentee) e, conseguentemente, per la relazione stessa. In uno studio sulla capacità dell'*e-learning* di facilitare i programmi di *virtual mentoring*, Kaspirin et al. (2003), ad esempio, è stato riscontrato che la formazione ha permesso di aumentare il numero di mentees che sono rimasti coinvolti ed hanno avuto delle interazioni più frequenti con i loro mentori nel caso di programmi di e-mentoring formalizzati (Kaspirin et al., 2003), permettendo così la realizzazione delle funzioni di mentoring lungo le diverse fasi della relazione.

Il "sistema amministrativo di supporto", poi, può essere ricondotto alle principali funzioni di monitoraggio e supervisione.

Tra questi strumenti possono essere indicati i *reports* relazionali, degli indicatori di progresso nel raggiungimento degli obiettivi, dei colloqui intermedi individuali o di gruppo ed altri simili, oltre che delle figure di consulenza e riferimento che stimolano e mediano il contatto, controllano l'evoluzione della relazione e supportano mentori e mentees.

La necessità di predisporre questi mezzi ed altre funzionalità, così come la presenza di una figura mediatrice, nei programmi di e-mentoring è maggiore, essendo i soggetti interagenti esclusivamente via CMC.

Solitamente questo apparato strumentale viene gestito internamente dall'organizzazione ed eventualmente condiviso con le figure di consulenza esterna.

Inoltre, affinché risulti efficace dovrebbe agevolare i partecipanti alla comunicazione ed al tracciamento delle loro informazioni; mentre, risulta efficiente se in primis vi è un'opportuna integrazione tra gli altri strumenti "strutturali" e comunicativi.

Infine, per ciò che concerne la valutazione, è diffusamente presente una varietà di strumenti che vanno da quelli quantitativi, basati principalmente sulle *performances*, a qualitativi, monitorati sugli obiettivi raggiunti osservabili a livello personale (predisposizione al *team-working*, ad esempio), professionale (assunzione del ruolo per cui era stato avviato il programma, i.e.) o organizzativo (aumento della *retention*, etc.), attraverso dei questionari valutativi o dei colloqui personali.

Al livello generale, gli strumenti ed il processo di valutazione finale dovrebbero essere coerenti con quelli sfruttati per il monitoraggio in itinere. Spesso, infatti, la valutazione si configura come una “sommatoria” arricchita delle valutazioni intermedie.

3.2.2. Gli strumenti “comunicativi”

Diversamente vengono trattati gli strumenti comunicativi.

Come visto, un programma di e-mentoring può definirsi tale se la relazione è esclusivamente mediata dalle tecnologie della comunicazione digitale, facendone degli strumenti di comunicazione e supporto l’elemento chiave distintivo. Diversamente, si tratta di forme di *blended mentoring*.

Nel *framework* dell’immagine 9, ad esempio, sono presenti anche delle opportunità di incontri *face-to-face* in occasione dell’iniziazione e della coltivazione. Questo aspetto, però, potrebbe rientrare più coerentemente all’interno del secondo tipo di strumenti, quelli definiti “comunicativi”, nonostante non possano essere considerati prettamente di e-mentoring, poiché implicano un incontro personale.

In linea generale, infatti, nei programmi di e-mentoring, gli strumenti “comunicativi” sono elettronici ed “innovativi”. All’interno delle relazioni di mentoring, infatti, si può studiarne l’integrazione e l’adozione secondo un approccio evolutivo tecnologico.

Storicamente parlando, per l’appunto, le innovazioni tecnologiche hanno condotto a nuove forme di comunicazione elettronica, ognuna delle quali comporta delle implicazioni e diverse applicabilità per ciò che riguarda l’e-mentoring (Mallen, Day e Green, 2003), seguendo un’evoluzione del tipo:

- comunicazioni elettroniche *text-based*, asincrone (mail, forum online o FAQ) e sincrone (messaggeria istantanea);
- comunicazioni multimediali, in cui è possibile la compresenza di testo, audio e video (video-conferenze e simili).

- comunicazioni sociali virtuali, che permettono di riprodurre, se non arricchire, le comunicazioni *face-to-face* (*social networks* e mondi virtuali).

La maggior parte dei programmi di e-mentoring erano precedentemente basati sulla comunicazione scritta asincrona, per cui ogni utilizzatore poteva ricevere e mandare messaggi secondo tempistiche differenti (Shpigelman, 2013).

Nel mondo delle tdc¹⁸ di prima generazione, seguendo la definizione per cui le CMC erano una forma di comunicazione elettronica scritta, il primo strumento in tale senso impiegato nelle relazioni di *virtual mentoring* sono le mail. In seguito, sono state impiegate le discussioni *online*, o “bacheche” *online* o *forum web*, all’interno dei quali i soggetti possono condividere dei messaggi, normalmente sotto forma di FAQ di un determinato argomento, mostrati in ordine cronologico o organizzati in gruppi tematici, che tutti gli utilizzatori partecipanti possono vedere (Benford, 2008).

Con l’evoluzione delle CMC, però, anche le relazioni di e-mentoring si sono espanse, includendo comunicazioni sincrone e multimediali, quindi non prettamente scritte, caratterizzate dalla possibilità di includere strumenti audio (microfoni) e/video (*webcam*). Nello specifico, si è assistito ad un aumento dell’utilizzo delle comunicazioni telefoniche e delle video-conferenze grazie all’utilizzo di Internet, così come i servizi di messaggistica istantanea e le *chat rooms*.

La seconda generazione di internet¹⁹, anche conosciuta come il web 2.0, e le cosiddette ntdc, poi, hanno creato nuovi ambienti per i programmi e le relazioni di e-mentoring come i *social networks* ed i “mondi virtuali” (Shpigelman, 2013), in cui gli utilizzatori hanno la possibilità di condividere contenuti, scambiare opinioni e collaborare con altri *users* (Shpigelman, 2013).

Nel caso dei *social networks*, come Facebook, Twitter e LinkedIn, è stato dimostrato come questi possano promuovere le relazioni di e-mentoring e le interazioni tra mentor e protégés, essendo piattaforme sociali che si focalizzano principalmente sui temi dell’interazione, della connessione e dello *storytelling* (Schneider, 2016). Schwartz et al. (2014), a tal proposito, hanno riscontrato che l’utilizzo dei mezzi digitali, Facebook nello specifico, è correlato con delle relazioni di alta qualità e di durate più lunghe (Schwartz, 2014).

¹⁸ Tecnologie della comunicazione.

¹⁹ Nuove tecnologie della comunicazione.

Inoltre, non è da considerare come marginale che nei *social media* le persone hanno dei profili biografici, fotografie, *displays* delle reti sociali, che forniscono degli *insights* su di essi alle persone, diversamente da come avviene attraverso le mail, che spesso mancano di questo tipo di informazioni (Cotton e Neely, 2016).

Le innovazioni si sono spinte ad un punto tale che si sono creati ambienti virtuali, anche tridimensionali (3D), come Second Life, in grado di costruire il capitale sociale allo stesso modo di quanto avviene nei più noti *social networks*. Attraverso una propria rappresentazione grafica, conosciuta con il nome di avatar, gli utilizzatori di questi mondi virtuali interagiscono, tramite mezzi basati sulla voce o sul testo (Cotton e Neely, 2016) in un ambiente remoto con gli altri partecipanti. I soggetti hanno un'ampia capacità comunicativa, potendo socializzare, prendere parte ad attività di gruppo, creare e scambiare oggetti virtuali e servizi, azioni quasi paragonabili alla naturalità delle stesse azioni nel caso di programmi di mentoring tradizionale (Benford, 2008; Kamel Boulos, Hetherington, Wheeler, 2007; Barnes, 2003).

In tali contesti di mentoring, in cui le interazioni e le informazioni non sono dirette e disponibili solamente ai soggetti partecipanti del programma, sono diversi coloro che riconoscono il potenziale di questi ambienti di permettere la creazione di comunità locali, la costruzione di capitale sociale (reti di contatti, norme e fiducia), agevolare un'azione congiunta e più efficiente, perseguire degli obiettivi condivisi e promuovere il raggiungimento educativo (Shpigelman, 2013).

Nonostante le innovazioni in ambito di ICT abbiano raggiunto un livello tale da poter quasi riprodurre le relazioni tradizionali del mentoring, la maggior parte dei programmi *online* continuano ad essere svolti attraverso comunicazioni asincrone, per permettere una maggior riflessione prima della risposta (Ensher, Heun e Blanchard, 2003), a differenza di quanto avviene per la maggior parte dei programmi di *tutoring* e *coaching online* (Eröz-Tuğa e Sadler, 2009).

Questa soluzione, però, potrebbe non risultare la più efficiente per le relazioni di e-mentoring.

Nel modello sviluppato da Cotton e Neely (2016), relativamente agli strumenti comunicati ed al loro utilizzo nelle relazioni di e-mentoring, gli autori sostengono che: “La familiarità nell'utilizzo di una varietà di mezzi *online* (videoconferenze, LMS, giochi, ambienti digitali, e *social networks*) è correlato a più alti tassi di adozione dell'e-mentoring e delle relazioni di e-mentoring più positive” (Cotton e Neely, 2016, pg.

231), enfatizzando l'importanza dell'uso di una pluralità di strumenti e della loro adozione per ottenere dei risultati di successo nei programmi di e-mentoring.

In generale, i fattori che influenzano e permettono di massimizzare i processi ed i risultati dell'*e-learning*, quali l'e-mentoring, sono: il supporto organizzativo, descritto con gli strumenti strutturali, e la tecnologia e le caratteristiche di istruttore e *trainees*, di cui si tratterà nel seguito.

Nello specifico caso delle relazioni di e-mentoring, questi tre fattori permettono lo svolgimento delle relazioni in fasi, il realizzarsi delle funzioni del programma e, conseguentemente, l'ottenimento di risultati positivi.

3.2.3. I learning management systems

Secondo l'"*E-mentoring tool kit*", una guida per implementare un programma di e-mentoring, in fase di *design* di tale strumento è necessario creare un piano di "implementazione della tecnologia" che includa:

- un sistema di comunicazione in grado di fare incontrare i bisogni del programma e dei partecipanti,
- un sistema di comunicazione che sia sicuro ed affidabile,
- una definizione chiara delle caratteristiche della tecnologia, dei ruoli e delle responsabilità collegate di ogni partecipante (es: mentor, mentee e supervisore/coordinatore),
- i mezzi necessari ai partecipanti e le risorse relative messe a disposizione (computers, accesso ad Internet, etc.),
- *policies* legate a: privacy e sicurezza dei partecipanti in relazione ai dati ed alle informazioni scambiate; accesso ai contenuti di comunicazione (tra cui la privacy – "Chi è abilitato a vedere le mail e sotto quali circostanze queste possono essere controllate?") (www.nisd.net).

Uno strumento atto a soddisfare queste esigenze, poiché in grado di coniugare sia gli aspetti gestionali (strumenti "strutturali") che comunicativi (strumenti "comunicativi") dei programmi di e-mentoring, sono i *learning management systems*, o LMS, ovvero "una piattaforma applicativa (generalmente dei *software cloud*) che semplifica la gestione, la distribuzione e l'analisi dei programmi di formazione *online* di un'organizzazione" e che "supporta il modo naturale di apprendere delle persone

attraverso una combinazione di formazione formale, sociale ed esperienziale” (www.docebo.com).

I LMS, il cui mercato globale, caratterizzato dalla presenza di oltre 700 *software online*, è destinato a crescere ad un CAGR del 24% nel periodo 2016-2020 (www.docebo.com), quali Blackboard, SABA o Desire2Learn, ed i *knowledge management systems* (KMS) sono due strumenti organizzativi che permettono di rispondere alla doppia necessità delle differenti tipologie di utenti coinvolti nei programmi di e-mentoring: le organizzazioni di gestire il processo di e-mentoring attraverso la pianificazione, la gestione ed il monitoraggio delle relazioni di *virtual mentoring*, e dei partecipanti (mentori e mentee principalmente, ma anche coordinatori) di interagire ed avere accesso alle informazioni.

Affinché queste esigenze vengano soddisfatte, i *learning management systems* dovrebbero disporre delle seguenti funzionalità:

- amministrativa automatizzata, facilitando tutte quelle attività che si presentano ricorrenti o complesse (raggruppamento, iscrizione degli utenti, disattivazione, etc.);
- *social learning*, ovvero delle attività di formazione informale che supportino la collaborazione, il mentoring e lo scambio e la condivisione delle conoscenze. Per questa funzione sono solitamente disponibili delle piattaforme che integrano una serie di strumenti, quali: accesso alle informazioni personali e collettive, forum, stimoli all’interazione “tra comunità” di soggetti (mentori-mentees, nel caso), interazione via messaggi ricchi e privati e videoconferenze (Cotton e Neely, 2016), caratterizzati da diversi livelli di multimedialità delle possibili informazioni scambiate (Andronico et al., 2003), e, quindi, integrando anche la parte comunicativa relazionale.

Grazie a questa funzione di *social learning*, centrale nei programmi di e-mentoring, i partecipanti sono avvantaggiati nello sfruttare le migliori pratiche di *formal e informal learning*;

- gestione di corsi e cataloghi, *marketplace* di contenuti, integrazione dei contenuti e interoperabilità;
- certificazione e *re-training*, come piattaforme intranet per la formazione obbligatoria collegata al lavoro (esempio: esami sulle competenze);

- mobilità, per cui i contenuti e tutte le funzionalità connesse possono essere accessibili in qualsiasi tempo e luogo, indipendentemente dal dispositivo utilizzato. Questo consente il vantaggio di agile adattamento e riutilizzo dei materiali didattici nel tempo, ovvero una trasmissione continua della conoscenza;
- *gamification*, con cui le esperienze risultano più coinvolgenti, incrementano l'interesse e la *retention* delle conoscenze attraverso punteggi, *badge*, premi o ricompense;
- notificazione, affinché utenti ed amministratori abbiano il controllo del programma di formazione, questo è permesso del beneficio più ampio di centralizzazione delle risorse;
- reportistica di documenti e relazionale (report personalizzati, *dashboard* con misurazioni progressive sulle attività-utente, e simili). Attraverso la raccolta e l'analisi dei dati, risulta una delle funzionalità più importanti che facilita i processi di monitoraggio e misurazione dell'impatto della formazione in azienda;
- integrazione con altre piattaforme.

Tra queste, due funzioni in particolare, e diversamente da quanto avviene nei programmi di mentoring tradizionali, sono positivamente influenzanti:

- lo sviluppo di comunità della conoscenza, attraverso delle funzionalità di *social learning* per entrare in contatto con le persone, porre domande e collaborare,
- il tracciamento dei processi, e conseguentemente la loro valutazione a fini formativi e del ROI aziendale.

A proposito di quest'ultimo aspetto, si era precedentemente visto come sia ostico misurare il ROI di un'attività formativa, in linea generale.

Quando si tratta di LMS ciò non cambia e, effettivamente anche per ciò che riguarda i LMS, nonostante la loro potenzialità di monitoraggio e tracciamento, è importante sfruttare le misurazioni possibili effettuabili per ricavare *insight* strategici e migliorare l'efficacia del proprio programma di formazione, ovvero indicatori principalmente qualitativi.

Inoltre, spesso anche i costi della loro implementazione e monitoraggio presentano degli aspetti dubbi.

Nonostante si affermi che i *learning management systems* permettano di ridurre i costi di formazione e sviluppo, tali piattaforme integrate sono diversamente sviluppate tra le varie organizzazioni, anche in relazione alle risorse monetarie e non.

Le piattaforme integrate oggi hanno un costo d'investimento che varia a seconda che il LMS sia installato dall'organizzazione stessa, garantendo maggior controllo, sicurezza e facilità di manutenzione, piuttosto che gestito esternamente, ideale per maggior flessibilità delle risorse.

Escludendo le piattaforme gratuite ed *open source*, che non garantiscono una qualità sufficiente e per cui si registrano dei livelli inferiori di protezione dei dati, in uno scenario comunque in forte cambiamento, le offerte possibili sono estremamente varie, ma generalmente si collocano tra due estremi:

- *all inclusive*. Per questa soluzione, i pro sono i prezzi chiari e trasparenti e le caratteristiche e funzionalità specifiche comprese; mentre presentano svantaggi quali il costo potenziale per applicazioni e capacità di utilizzo non sfruttati;
- prezzi modulari in relazione al numero di utilizzatori, alla durata di utilizzo, pacchetto personalizzato" con le funzionalità di cui hai bisogno. Questa formula potrebbe ridurre le percezioni di alcune funzioni in ottica dei bisogni a cui si fa fronte, sottovalutando la loro utilità a favore di maggior risparmio.

Spesso, però, vengono tralasciati altri costi "nascosti" quali di implementazione/*set up*, di licenza, di personalizzazione (eventuali estensioni o integrazioni), di aggiornamento (legati al *software*, ovvero manutenzioni ordinarie e straordinarie), da uso eccessivo, ed altri indiretti, come il costo del personale specializzato.

Secondo un recente sondaggio, la maggior parte delle aziende tende a sottovalutare i costi d'acquisto e connessi un LMS del 59% rispetto al prezzo reale (www.eleraningnews.it).

Mentre per gli utenti, un LMS può aiutare gli utenti a: incrementare la *retention* di conoscenze, ricevere la formazione necessaria, acquisire competenze e conoscenze necessarie per l'avanzamento di carriera, migliorare le proprie *performances*, supportare lo sviluppo autonomo con gli strumenti necessari.

La funzione HR nella concezione di tali strumenti, oltre a considerare tutto lo spettro di costi diretti ed indiretti a questi associati, non deve trascurare particolari aspetti di influenza, quali: la cultura aziendale, i contesti esterni e, inevitabilmente, le caratteristiche del capitale umano, oltre che alle risorse necessarie, in termini monetari e non.

L'e-mentoring è considerato uno strumento "innovativo" rispetto al t-mentoring, proprio per la presenza di questi strumenti.

La predisposizione di un sistema così strutturato deve, però, essere funzionale e consentire lo sviluppo della relazione di mentoring tradizionalmente considerata affinché, durante la sua evoluzione "per fasi", si realizzino le funzioni personali e professionali, presupposti iniziali per la produzione di risultati positivi del programma formativo.

3.3 Lo svolgimento della relazione: fasi e funzioni

L'e-mentoring, come sottolineato, è supposto essere uno strumento che permette una maggior facilità di gestione rispetto al mentoring tradizionale, in particolare perché, assicurando alle coppie una comunicazione virtualmente 24/7, viene sostanzialmente garantita maggior flessibilità nel mantenere aperte le linee di comunicazione e nella navigazione della relazione (Hamilton e Scandura, 2003).

Nonostante sia conveniente credere che il *virtual mentoring* sia una panacea per il risparmio dei tempi, paradossalmente, stabilire e gestire una relazione di e-mentoring richiede del tempo per azioni quali: rispondere alle mail, le sessioni di *chat online*, postare in forums elettronici e reports (*bulletin boards*), inserire contenuti all'interno di piattaforme di condivisione della conoscenza e, anche banalmente, rispondere alle chiamate (Hamilton e Scandura, 2003).

Allo stesso tempo, però, le aspettative che sia il mentor che il protégé cresceranno progressivamente e coltiveranno delle strategie di avanzamento di carriera è uno degli obiettivi *core* dell'e-mentoring (Hamilton e Scandura, 2003) e si suppone che la relazione attraverso cui ciò avviene sia strutturata a fasi, come nel caso del t-mentoring. Le diverse fasi dovrebbero essere considerate nella loro totalità al fine di gestire il processo di *virtual mentoring* ed assicurare la longevità e la redditività²⁰ della relazione e, in tal senso, le organizzazioni dovrebbero rispettare tale processo di sviluppo fornendo una struttura adatta a supportarlo (Bierema e Hill, 2005).

La fase di iniziazione implica un periodo di ottenimento delle informazioni al fine di stabilire le aspettative ed i "riti" (abitudini e *routines*) comunicativi, identificando ed eliminando gli eventuali ostacoli di comunicazione.

²⁰ Con redditività si intende: vitalità, sostenibilità, fattibilità ed attuabilità.

I soggetti devono, infatti, discutere dei ruoli e delle reciproche aspettative della relazione, assumendo una mutua responsabilità per il successo del programma, ed il mentee deve desiderare di impegnarsi ad una pratica “reflective” ed alla crescita personale.

Questa fase comprende l’acquisizione di informazioni per certificare l’autorità, stabilire fiducia tra i due soggetti, mostrare entusiasmo, e, in generale, creare un’atmosfera di accettazione (Hamilton e Scandura, 2003).

Le ricerche sull’apprendimento a distanza e l’*e-learning* hanno sostenuto che sviluppare delle linee guida, gestire le aspettative, dimostrare entusiasmo ed impegno nella relazione, sono fattori cruciali per influenzare la soddisfazione di corsi *online* (Hamilton e Scandura, 2003) e, nel caso dell’e-mentoring, questo si riflette nell’importanza di sviluppare “un *feeling*” a livello elettronico in questa fase.

L’assistenza dell’organizzazione durante l’iniziazione include:

- chiarire le aspettative del programma formativo,
- generare delle linee guida del programma,
- stabilire un’infrastruttura di rete di computer,
- stabilire delle procedure di valutazione.

Una volta che la rete è messa in atto, il fattore maggiormente influente in questa fase è l’incoraggiamento nel cominciare a conversare (Hamilton e Scandura, 2003), che spesso può essere svolto dal coordinatore/supervisore del programma in occasione della formazione iniziale, di una mail introduttiva o di un incontro conoscitivo, anche se sono rari i casi per cui questo avviene nei programmi di e-mentoring.

Questa fase iniziale è seguita dalla coltivazione, durante la quale entrambi i soggetti si aspettano di “mietere” i benefici dell’e-mentoring.

L’esperienza con l’altro soggetto, così come con la tecnologia, influenzerà notevolmente i vantaggi che sono associati a questa fase.

La relazione di e-mentoring potrebbe continuare in un’atmosfera di supporto e comunicazione aperta, attraverso *feedback* continui, indagine accurata, critica costruttiva e consiglio.

Ciò potrebbe essere raggiunto attraverso il *training* continuo sui ruoli di mentor/mentee, sul sistema di amministrazione e supporto, e sulla promozione del riconoscimento dei programmi di successo (Hamilton e Scandura, 2003).

Con il procedere della relazione, se i progressi dell'e-protégé superano i bisogni fissati per la relazione di mentoring, si presuppone che la fase della separazione abbia inizio.

I due soggetti, potenzialmente già localizzati in contesti diversi, potrebbero non subire un'interruzione netta della relazione o una riallocazione fisica (Hamilton e Scandura, 2003).

Diversamente, può avvenire che la relazione passi dalla fase di coltivazione al termine senza passare per la fase di separazione, così come accade nel mentoring tradizionale, nei casi in cui i soggetti, od uno solo, sviluppino un sentimento di non arricchimento dalla relazione (Hamilton e Scandura, 2003).

Dal momento che l'e-mentoring è virtuale sin dal principio, potrebbe essere consigliabile di terminare la relazione non riconnettendosi più con l'altro soggetto: dato che la relazione si è svolta in contesti virtuali, e non fisici, possono essere eliminati dei disagi nel vedere l'altro soggetto nello stesso ambito lavorativo.

Per ciò che riguarda la separazione, un'alternativa più idonea, per contro, è l'incontro ufficiale conclusivo (Hamilton e Scandura, 2003).

Durante lo sviluppo della relazione, alla consapevolezza che questa sia piena di sfide, Purcell (2004) fornisce dei consigli per rendere l'e-mentoring più efficiente.

Così come nel contributo di Hamilton e Scandura (2003), si consiglia l'incontro di persona per: una più forte fondazione (Purcell, 2003) o per dare un volto ed un nome al soggetto con il quale scambiano informazioni (Hamilton e Scandura, 2003). Tale incontro, come citato nella parte relativa all'iniziazione, non ha necessariamente un momento specifico in cui potrebbe essere svolto.

In generale, sono molti i contributi e le testimonianze (si veda in seguito) secondo cui le parti possono incontrarsi ed aggiungere ricchezza alla future conversazioni mail, o altri strumenti *on-line*, nonostante ciò non costituisca un requisito allo svolgimento della relazione od allo svolgimento delle funzioni dei programmi di e-mentoring.

Nel capitolo 2 si è visto come un programma di mentoring, se sviluppato lungo le fasi appena mostrate, registri dei risultati positivi attraverso la realizzazione di due tipologie di funzioni: quelle professionali (*coaching*, protezione, assegnazione di compiti sfidanti, esposizione e visibilità del protégé, *sponsorship*) e quelle personali (amicizia, consiglio, accettazione e conferma) (Kram, 1985; Zey, 1984), oltre che quelle di *role-modeling*.

Sebbene alcuni programmi di e-mentoring diano priorità ad una delle tipologie di funzioni di mentoring, altri forniscono entrambe (Rhodes e DuBois, 2008; Miller e Griffiths, 2005; Burgstahler e Cronheim, 2001), facendo sì che gli e-mentors si impegnino nella crescita professionale e personale degli e-protégés.

Vi sono anche programmi di e-mentoring strumentali, noti come programmi orientati agli obiettivi, che forniscono tipicamente un supporto di carriera (Shpigelman, 2013), altri educativi e basati sull'esperienza in cui il mentor fornisce risorse intellettuali, supporto e guida (Miller e Griffiths, 2005).

Hamilton e Scandura (2003), individuano e comparano le funzioni e gli scambi di mentoring ed e-mentoring così come mostrato nell'immagine sottostante.

TABLE 2 E-MENTORING EXCHANGE AND MENTORING FUNCTIONS

E-MENTORING EXCHANGE	MENTORING FUNCTION
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Career coaching guidance and advice on career opportunities on-line and through e-mail conversations 	Vocational
<ul style="list-style-type: none"> ◆ E-mail conversations and attachments on resume writing instruction, review, and feedback ◆ Electronic collaboration on projects and research ◆ Invitation to present project or research 	Electronic conversations directing, instructing, and/or providing career information. In addition to e-mail attachments, this can be supported through electronic bulletin postings.
<ul style="list-style-type: none"> ◆ E-mail conversations on life events ◆ E-mail support comments and feedback ◆ Use of emoticons to enhance comments ◆ Shared Internet humor 	<p style="text-align: center;">Psychosocial</p> Electronic conversations dealing with personal life topics. Electronic chemistry can be developed through shared life events and trust development. This can be supported through general e-mentoring and e-protégé training, as well as Netiquette training.
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Posting e-mentor resume ◆ Posting awards and recognition e-mentor has garnered ◆ E-mentor discussion of personal career path and influence on personal success 	<p style="text-align: center;">Role-modeling</p> Electronic conversations relating to e-mentor successes. This can be supported through electronic posting of resumes and awards as well as public recognition of e-mentors on electronic bulletins.

Immagine 10: “Funzioni di mentoring ed e-mentoring a confronto”. Fonte: Hamilton e Scandura (2003).

Nell'immagine 10, i due autori (Hamilton e Scandura, 2003) mostrano che gli e-mentori offrono lo stesso sviluppo professionale e supporto psicologico, svolgendo quindi le tipiche funzioni della relazione, efficientemente tanto quanto i mentori *face-to-face* (Hamilton e Scandura, 2003). La funzione di *role-modeling*, invece, non si riscontra efficace tanto quanto nei casi di mentoring tradizionale.

In linea generale, vi sono contributi contrastanti relativamente allo svolgimento ed alla realizzazione delle funzioni, poiché i mezzi di comunicazione elettronici possono facilitare alcuni ruoli ma nascondere degli altri (Hamilton e Scandura, 2003).

Si consideri, ad esempio, la funzione professionale, all'interno della quale vengono compresi meccanismi quali visibilità e sviluppo di progetti professionali sfidanti.

Nell'e-mentoring potrebbe risultare impegnativo fornire tale tipo di supporto “di *coaching*” dal momento che i due soggetti sono, nella maggior parte dei casi, geograficamente distanti, o per lo meno non fisicamente compresenti. Nonostante essi possano trovarsi all'interno dello stesso settore, gli e-mentors possono costituire uno svantaggio nello sviluppo attivo nel caso in cui non facciano parte della stessa organizzazione del protégé (Hamilton e Scandura, 2003).

Diversamente, la funzione di supporto psicologico, sempre secondo Hamilton e Scandura (2003), sembra facilitata dall'utilizzo delle tecnologie dell'ICT: le ricerche suggeriscono che la comunicazione elettronica permette dei *feedbacks* più onesti rispetto a quelli riscontrabili in una relazione *face-to-face* (Hamilton e Scandura, 2003).

Un altro aspetto importante, su cui si discute in letteratura e ricerca e per cui non vi sono delle opinioni univoche, risulta lo sviluppo della cd. funzione di *role-modeling*, inserita tra le funzioni psicologiche “passive”, innescata da processi di fiducia e rispetto ed attraverso la quale il protégé si identifica ed emula l'e-mentor, ed a cui viene conseguentemente conferita fiducia e rispetto (de Janasz et al., 2008; Gibson e Cordova, 1999; Thibodeaux e Lowe, 1996).

Nonostante un recente studio abbia dimostrato che attraverso programmi di e-mentoring è stato possibile sviluppare relazione di fiducia e supporto (Gregg, Galyardt, Todd, 2015), lo sviluppo del *role-modeling*, e della fiducia, risulta controverso per la diversità dei meccanismi sociali e psicologici nei casi di comunicazione *computer-mediated*.

Questa funzione, tradizionalmente svolta attraverso la diretta osservazione della condotta del mentore dal mentee, quando ci si trova in contesti digitali, risulta impraticabile poiché è difficile l'osservazione diretta. Diversamente per ciò che accade con l'osservazione diretta, però, i collegamenti indiretti alle azioni intraprese dal mentor potrebbero essere dei mezzi creativi per influenzare il comportamento del mentee (Hamilton e Scandura, 2003).

Secondo i due autori (Hamilton e Scandura, 2003), infatti, il dialogo elettronico attraverso la condivisione di eventi di vita, commenti di supporto e giudizi costruttivi può permettere anche lo sviluppo di un grado di fiducia sufficiente per condurre una relazione di mentoring. (Hamilton e Scandura, 2003). Seppure i due soggetti non siano “testimoni della stretta di mano”, infatti, i comportamenti e le esperienze condivise da

un e-mentor e comunicate con scambi elettronici forniscono i modelli di considerazione per il protégé (MentorNet, 2002).

Quando si è in grado di controllare il processo di e-mentoring, dalla selezione ed il matching dei soggetti all'interazione frequente e ricca di contenuti, i soggetti saranno in grado di andare incontro al loro bisogno di indipendenza e di auto-direzione nel processo di apprendimento (Simmonds e Lupi, 2010).

Secondo un sondaggio di Triple Creek, in cui vengono esaminati i partecipanti di cinque diverse organizzazioni, l'82% dei rispondenti concordano che il *mentoring web-based* ha dato loro il controllo sul considerare il loro impegno nella relazione (Francis, 2007). Questa sorta di "verifica" influenza la loro motivazione e il loro agio nel perseguire ulteriori relazioni di mentoring (o la stessa). Come riportato da un senior HR executive: "Una volta che le persone capiscono questa nuova visione di mentoring, possono scoprire come fare leva su opportunità di sviluppo che esistono attorno a loro" (Francis, 2007, p.56).

Con quest'affermazione si sottolineano due aspetti fondamentali nei programmi di e-mentoring: le persone e le opportunità che li circondano, ovvero il contesto di riferimento, che si vedranno nel capitolo seguente come due dei fattori principali, insieme ad altri, per il successo del programma.

3.4 I soggetti ed i contesti socio-organizzativi: l'efficacia dell'e-mentoring

Nel capitolo 2.5 sono stati indagati, per l'appunto, i parametri che possono predire l'implementazione e lo sviluppo di programma di mentoring di successo, ovvero efficace, e nel capitolo 3.2.3 è stata rimarcata la raccomandazione di considerare cultura, capitale umano e contesti ambientali nell'implementazione di piattaforme *online* dedicate al supporto gestionale e comunicativo.

I fattori in grado di determinare la manifestazione di risultati positivi all'interno di una relazione di qualità erano stati individuati in:

- soggetti partecipanti,
- contesto socio-organizzativo.

Per quest'ultimo aspetto, poi, era stato evidenziato come, quando si tratta di e-mentoring (ma anche di *blended mentoring*), l'ambiente tecnologico giochi un ruolo importante.

Fermo restando quanto fissato nel *framework* di riferimento relativamente a soggetti partecipanti e contesti socio-organizzativi, in questo capitolo, una volta mostrati i principali contributi in letteratura e le evidenze empiriche sui risultati ottenuti dai programmi di e-mentoring, vedremo l'effetto dell'azione e della comunicazione dei soggetti partecipanti nel contesto tecnologico, in particolare alla luce di un sistema di creazione della conoscenza.

Le evidenze sull'efficacia dell'e-mentoring sono miste: alcuni casi mostrano effetti positivi, altri nulli, ed altre ricerche ancora mancano di un campione sufficientemente numeroso, per cui risulta complicato delineare delle conclusioni rappresentative (*National mentoring resource center, 10/2017*).

Inoltre, non solamente i risultati finali sono incerti, ma anche la tipologia di programma di e-mentoring e la loro struttura non risultano facilmente riconducibili a specifici esiti. Nonostante alcuni *formats* di e-mentoring, quali le interazioni via mail, si sono dimostrati di successo nel migliorare gli *outcomes* dei mentees, infatti, non è ancora chiaro quale formato performi al meglio per una data popolazione di soggetti partecipanti (*National mentoring resource center, 10/2017*).

Diversi fattori possono moderare gli effetti dell'e-mentoring, quali razza e genere, ma la maggior parte degli studi recenti ha esplorato unicamente i livelli e la qualità delle comunicazioni interpersonali (*National mentoring resource center, 10/2017*).

Questo anche in ragione del fatto che, come precedentemente accennato, caratteristiche demografiche quali l'età o il sesso, non sono considerate rilevanti nei programmi di e-mentoring, dove potrebbero anche non essere mai comunicate. Nel capitolo 3.5, si vedrà che questo costituisce uno dei vantaggi principali dell'e-mentoring.

I fattori che possono condurre a delle relazioni di e-mentoring di qualità devono perciò essere ricercati in altre caratteristiche dei soggetti, oltre che relazionali, organizzative ed ambientali.

Bargh e McKenna (2004) sostengono che, dal momento che Internet è diventato un mezzo di comunicazione sociale, le relazioni *online* condotte attraverso programmi di e-mentoring possono essere, infatti, simili a quelle sviluppate di persona in termini di respiro, profondità e qualità (Bargh e McKenna, 2004).

Secondo quanto sostenuto dai due autori, quindi le caratteristiche individuate nei soggetti nel capitolo 2.5.2 dovrebbe essere sufficienti affinché le relazioni di e-mentoring siano di qualità. Queste caratteristiche dei soggetti sono state individuate nel

framework di riferimento in: competenze tecnico-professionali, attitudine all'apprendimento/insegnamento, motivazione, compatibilità di valori, bisogni ed obiettivi, oltre che attributi “*getting ahead*” e “*getting along*” e capacità di *leadership* e supporto del mentore (Rogers, 2016; Ragins, 2012, 2009; Zey, 1984). Inoltre, si specifica che le competenze richieste per gli e-mentori, effettivamente, vengono ritrovate simili a quelle richieste per gli e-consulenti, tra cui: dimostrare ascolto, fornire guida e *feedback* e rafforzare la stima del mentee (Barak, Hen, Boniel-Nissim, e Shapira, 2008).

Nel caso dell'e-mentoring, però, vi è un elemento di imprescindibile considerazione, ovvero l'ambiente tecnologico in cui si sviluppa la relazione, per cui potrebbero esserci alcuni fattori unici che possono potenzialmente moderare la loro efficacia.

In linea generale, questi fattori possono includere aspetti demografici e personali, stili di comunicazione interpersonali, parametri di accessibilità o fattori di implementazione del programma (*National Mentoring Resource center*, 10/2017).

Nonostante come precedentemente affermato e come si vedrà in seguito, la maggior parte degli aspetti demografici non sia considerata incisiva per la riuscita dei programmi di mentoring in generale, alcuni autori hanno indagato la loro influenza nel caso di programmi di e-mentoring, quali Cotton e Neely (2016), ad esempio, che associano a delle differenze personali (in particolare: sesso, età e personalità – estroversa e proattiva) diversi livelli di propensione all'impegno in programmi di e-mentoring (Cottone e Neely, 2016), attraverso l'impiego della CSE.

La CSE, o *computer-self efficacy*, è un parametro correlato all'ambiente tecnologico, ed all'adozione delle ICT in particolare, che rappresenta la sicurezza delle proprie abilità nel performare con successo una mansione collegata al computer. Panopoulos e Sarri (2013) hanno riscontrato una relazione positiva tra la CSE e l'adozione dell'e-mentoring (Panopoulos e Sarri, 2013).

Fermo restando, quindi, che i soggetti che registrano alti livelli di *computer-self efficacy* si rivelano più motivati nell'adozione di programmi di e-mentoring di quelli che registrano bassi livelli (Marakas, Yi e Johnson, 1998), si analizzano ora, dove possibile, gli elementi personali e relazionali dei soggetti in relazione alla CSE.

Per ciò che riguarda il genere dei soggetti, nel capitolo 2, il *female mentoring* è stato mostrato come uno strumento in grado di promuovere l'*empowerment* e lo

sviluppo della *leadership* femminili, a fronte di possibili “discriminazioni” di genere presenti nei programmi di mentoring.

La stessa funzione “egualitaria” avviene attraverso i programmi di e-mentoring.

Secondo Cotton e Neely (2016), infatti, “Le donne e le minorità etniche sono più propense ad intraprendere relazioni di e-mentoring rispetto agli uomini ed ai membri di gruppi di maggioranza”, nonostante questi si siano dimostrati meno propensi all’utilizzo di altri sistemi elettronici di gestione delle risorse umane (es. *recruiting*) (Stone e Lukaszewski, 2009; McManus e Ferguson, 2003) a causa di più bassi livelli di CSE (Stone, Stone-Romero, e Lukaszewski, 2006; Whitley, 1997; Miura, 1987), per le donne, e minor accesso ai computer per le minoranze (Stone e Lukaszewski, 2009).

L’età e le differenze generazionali possono essere trattate allo stesso modo.

Nel caso di mentoring, si è mostrato come questo elemento abbia spinto lo sviluppo del *reverse mentoring*.

Quando si tratta di programmi di e-mentoring, invece, la propensione all’adozione tali programmi secondo la generazione di appartenenza è influenzata dal CSE e l’alfabetizzazione informatica: secondo Cotton e Neely (2016) “I *millennials* sono più propensi ad adottare l’e-mentoring rispetto alle altre generazioni” e “rispetto al tradizionale mentoring *face-to-face*” (Cotton e Neely, 2016, pg. 227).

Dal momento che “la formazione all’accesso e all’alfabetizzazione tecnologici all’interno delle organizzazioni è positivamente correlata ai tassi di adozione dell’e-mentoring ed al sostenimento delle loro relazioni” (Cotton e Neely, 2016, pg 227), la formazione iniziale fornita dalle organizzazioni, di programma e la “*Netiquette*”, risulta un importante momento per cui, almeno teoricamente, si consente l’eliminazione delle differenze generazionali nei livelli di CSE e si spinge verso l’adozione di programmi di e-mentoring.

Infine, Cotton e Neely (2016), comprendono tra i fattori predittivi della relazione la personalità del soggetto.

Un elemento di influenza nell’adozione di programmi di e-mentoring, con livelli di CSE positivamente correlati, viene ritrovato nella personalità proattiva, ovvero la tendenza dei soggetti di influenzare attivamente i loro “ambienti” attraverso: la ricerca di opportunità, l’iniziativa e l’azione, la persistenza al cambiamento (Cotton e Neely, 2016). Inoltre, come si vedrà in seguito, l’apertura mentale dei partecipanti permette degli scambi più focalizzati a livello professionale, oltre all’aumento del *poll* di soggetti disponibili al *matching*.

Per il raggiungimento di relazioni efficaci nel caso del mentoring in generale, si era visto che uno degli elementi d'influenza era la similarità dei soggetti, più che in relazione ad elementi demografici, per: attitudini relazionali e positive (spesso correlate a personalità proattive), obiettivi e valori (de Janasz e Godshalk, 2013; de Janasz et al., 2008; Ensher et al., 2002).

Negli specifici programmi di e-mentoring, in cui manca un contesto fisico in cui queste relazioni si sviluppano e la conoscenza della controparte avviene esclusivamente attraverso la trasmissione di informazioni personali, eventualmente “confermate” da soggetti terzi (supervisor, altri mentori/mentees), il *background* degli specifici soggetti può costituire uno degli aspetti comuni in grado di trasmettere similarità tra i due soggetti e, quindi, creare delle relazioni più intense e di fiducia.

La vicinanza di questi fattori, oltre che a poter guidare l'adozione di programmi di e-mentoring, impatta anche sull'efficacia delle comunicazioni di e-mentoring perché, dal momento che mentor e mentee sono simili, si sostiene anche che abbiamo dei modelli mentali condivisi (Levesque, Wilson e Wholey, 2001; Klimoski e Mohammed, 1994) che potrebbero aumentare la capacità di comprensione reciproca tra i soggetti anche se le comunicazioni sono *computer-mediated* (Cotton e Neely, 2016).

Un ulteriore elemento da tenere in considerazione sono le precedenti esperienze di mentoring. Uno studio sui programmi di e-mentoring accademici ha dimostrato che, nei casi di protégés e mentori esperti, non vi sono differenze significative per la qualità della relazione tra programmi di mentoring ed e-mentoring (Hodges, Payne, Dietz, e Hajovsky, 2014).

A livello relazionale, le interazioni mediate da mezzi digitali si sono dimostrate una fonte di supporto, o veicolazione, sociale specialmente per le relazioni caratterizzate da un supporto di persona “debole”, così come avviene nei programmi di e-mentoring.

Il supporto *online* si è dimostrato predittivo di una minore incidenza di pensieri “depressivi” e vi sono evidenze empiriche che suggeriscono che questo può ammorbidire gli effetti discriminatori (*National Mentoring Resource Center*, 10/2017).

Inoltre, non stupisce che sia stato dimostrato che i soggetti caratterizzati principalmente da bisogni di affiliazione o collettivismo possono preferire delle interazioni *face-to-face* (Cotton e Neely, 2016).

Così come nei programmi di mentoring, in quelli di e-mentoring i parametri mediatori che si dimostrano più importanti sono la frequenza e l'intensità delle interazioni (DiRenzo, Linnehan, Shao, e Rosenberg, 2010).

Quanto affermato, sostanzialmente mostra che quanto sostenuto per i soggetti coinvolti nelle relazioni di mentoring in relazione alle loro caratteristiche personali e relazionali resta pressoché valido per i programmi di e-mentoring.

La capacità di tali caratteristiche di spingere i soggetti a partecipare a programmi di e-mentoring e di influenzare la qualità della relazione, però, è mediata dalla CSE, che resta soggettiva.

La *computer-self efficacy*, oltre ad essere un buon indicatore dell'impatto dell'ambiente tecnologico, è fortemente variabile in base ai contesti socio-organizzativi di riferimento, che, così come accade nei programmi di mentoring tradizionali, influiscono sulla relazione.

In linea generale, i programmi di e-mentoring che sono stati implementati e sostenuti con risultati di successo appaiono beneficiare da linee guida chiare e strutture e strumenti organizzativi (*National mentoring resource center*, 10/2017), come nel caso del mentoring.

Il contesto organizzativo, inteso come soggetto attivo, e le azioni aziendali continuano a dimostrarsi un fattore di influenza positivo per ciò che riguarda la qualità di tali programmi formati.

Nel caso di programmi di mentoring *web-based*, in particolare, le possibilità di registrare dei risultati positivi aumentano quando:

- viene fornita una formazione in fase iniziale del programma che comprenda sia quella relativa alla specifica attività di *training* che inerente all'utilizzo delle ICT, che medieranno l'intervento formativo. In tal modo, infatti, la CSE aumenta ed i soggetti sono più propensi a adottare tale tipo di programma;
- il sistema, o la piattaforma, atto a creare, sviluppare, supportare e monitorare le relazioni di e-mentoring e l'ambiente virtuale entro cui si sviluppano sia efficace ed efficiente.

Date queste due "prerogative", appare chiaro che nel caso dell'e-mentoring, i contesti esterni, così come individuati precedentemente, tra cui appare anche quello tecnologico,

assumono un ruolo più importante rispetto a quello strettamente organizzativo, specie perché manca la capacità di manovra da parte delle organizzazioni.

Precedentemente i macrocontesti individuati erano quelli economico, culturale e politico.

Nel caso dei programmi di e-mentoring, ricordando che costituisce principalmente una tipologia dei programmi di mentoring (Ensher e Murphy, 2007), le considerazioni effettuate restano valide, ma i diversi macroambienti devono essere valutati alla luce del contesto tecnologico, della diffusione e dell'adozione delle nuove tecnologie della comunicazione (*ntdc*).

In relazione al contesto politico, ed in particolare giuridico-legislativo, per ciò che riguarda l'e-mentoring, emergono degli aspetti importanti specie per quanto riguarda il trattamento dei dati e le normative sulle privacy, così come dimostra il recente GDPR (*General Data Protection Regulation*), secondo il Regolamento UE 2016/679, aggiornato dopo circa 20 anni dati i grandi e diffusi cambiamenti tecnologici. Questa normativa, nello specifico, disciplina una serie di operazioni di trattamento dei dati, quali la raccolta, l'elaborazione, la modifica o la comunicazione degli stessi.

In questo senso, si coglie il collegamento con la quasi totalità delle informazioni scambiate nel contesto di questo strumento formativo.

La componente culturale, invece, influenza particolarmente i programmi di e-mentoring per quanto riguarda la propensione dei soggetti nell'utilizzo di particolari strumenti piuttosto che altri. Allo stesso tempo, gli usi, i costumi ed i valori culturali sono influenzati dalla tecnologia, ad esempio, per le sei dimensioni individuate da Hofstede, come individualismo vs collettivismo e PDI (Hofstede, 1984).

Si prenda, ad esempio, il caso riportato nell'immagine 11 relativo all'utilizzo di alcune applicazioni in diversi Paesi. Nonostante ai primi posti compaiono pressoché le stesse *apps* per ogni Paese, questo denota una diversità nella loro adozione relativamente ad alcuni aspetti sociali, quali le abitudini, gli usi ed i costumi.

TOP APPS BY MONTHLY ACTIVE USERS IN 2017

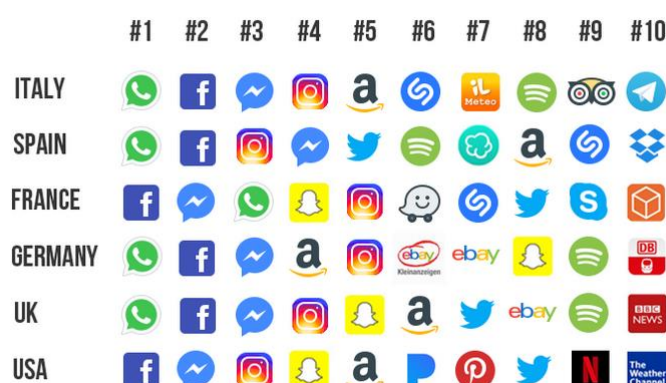


Immagine 11: ““Diffusione delle applicazioni nel 2017”. Fonte: Il Sole24Ore (15/08/2018).

3.5 I vantaggi e gli svantaggi rispetto al t-mentoring?

Lungo tutto il capitolo 3 sono stati mostrati i principali aspetti che caratterizzano i programmi di e-mentoring, quali le tipologie in cui si articolano, gli strumenti di comunicazione e di sistema necessari allo svolgimento dell’attività formativa, le fasi e le funzioni della relazione e gli elementi che conducono ad una relazione di successo. Questi sono stati analizzati comparativamente rispetto a quanto discusso sul mentoring tradizionale.

Lo scopo della trattazione è mettere a confronto queste due tipologie di programmi di mentoring ed analizzare se l’e-mentoring risulti superiore, inferiore o equiparabile a quello tradizionale, in termini qualitativi.

Esistono contributi letterari ed evidenze empiriche che suggeriscono che i benefici dell’e-mentoring sono comparativamente favorevoli rispetto a quelli ottenuti con il *t-mentoring* (Simmonds e Lupi, 2010; de Janasz, Ensher, Heun, 2008; MentorNet 2003, 2002). Allo stesso modo, altri (Hamilton e Scandura, 2003; Kirk e Olinger, 2003; Hill, Wiley, Han, e Nelson, 2003) sostengono che nell’adozione del *digital mentoring* vi siano dei limiti da considerare tali per cui potrebbe risultare svantaggioso implementare dei programmi di questo tipo.

In considerazioni di quanto mostrato fino a qui in occasione su specifici temi, verranno ora analizzati i principali vantaggi e svantaggi nell’adozione di un programma di e-mentoring piuttosto che di mentoring tradizionale.

3.5.1. I vantaggi dell'e-mentoring

Hamilton e Scandura (2003) forniscono una panoramica riassuntiva delle potenzialità (“*strengths*”) dell’e-mentoring, ovvero dei suoi vantaggi, a fronte dei diversi limiti riscontrabili nei tradizionali programmi di mentoring.

I due autori affrontano il tema suddividendo in tre categorie le “barriere” legate a:

- la struttura organizzativa,
- i fattori individuali ed interpersonali,
- la flessibilità degli accordi,

e per ognuna di esse, vengono mostrati i vantaggi dell’e-mentoring.

TABLE 1 E-MENTORING STRENGTHS

BARRIER	E-MENTORING ADVANTAGE
Organizational structure	Not geographically bound Lack of status cues ^a Increase pool of available mentors
Individual and interpersonal factors	Face-to-face interactions not required Less social cues present Increase pool of available mentors Increase diversity of participating mentors
Flexible/alternative work arrangements	Face-to-face interactions not required Not geographically bound Not time constrained (asynchronous)

^a Status, gender and ethnicity may be volunteered or revealed in resumes and biographical references.

Immagine 12: “Le forze dell’e-mentoring”. Fonte: Hamilton e Scandura (2003).

Quanto presente all’interno dell’immagine “Le forze dell’e-mentoring” costituisce sostanzialmente un’ottima, e pressoché completa, panoramica dei principali vantaggi che contraddistinguono l’e-mentoring dal t-mentoring e sarà presa come riferimento per discuterne più approfonditamente.

Innanzitutto, notiamo come alle cosiddette barriere “da struttura organizzativa”, i programmi di e-mentoring possono: eliminare o superare i vincoli spaziali e temporali, e quindi anche quelli di pianificazione, ridurre le percezioni di “status” e, conseguentemente, aumentare la portata dei mentori disponibili (Hamilton e Scandura, 2003).

L’eliminazione dei vincoli spaziali (“*geographically bound*”) e di pianificazione è probabilmente una delle principali ragioni, e vantaggi, per cui vengono adottate delle tecnologie di CMC, non solo nei programmi di mentoring e non solo per la formazione. In generale, i mezzi attraverso cui vi è comunicazione prevalentemente asincrona (mail, e simili) permettono il superamento di eventuali vincoli temporali, poiché appunto non è

necessaria la comunicazione in compresenza dei soggetti, e conseguentemente di pianificazione (“*scheduling*”, così come viene indicato nell’immagine 12).

I mezzi informatici, infatti, permettono di comunicare all’occorrenza, senza la necessità di aspettare l’occasione dell’incontro fisico (Bierema e Hill, 2005).

Secondo Single e Muller (2001), questa tipologia di mentoring, che sfrutta l’utilizzo delle comunicazioni elettroniche, “collega il mentor al protégé indipendentemente da vincoli geografici o di pianificazione” (Single e Muller, 2001).

Ne deriva che una relazione di e-mentoring, potendosi virtualmente svolgersi in ogni momento, oltre che in ogni luogo (Kir e Olinger, 2003), permette lo svolgimento di uno sviluppo professionale continuo più reattivo ed accessibile (Boyd e Jackson, 2004).

Hamilton e Scandura (2003), poi, mettono in evidenza un ulteriore importante vantaggio del mentoring digitale che riguarda la percezione dello “*status*” dei soggetti partecipanti, facendo principalmente riferimento alla posizione di mentor e mentee in termini di esperienza (reciprocamente percepita).

Effettivamente, in uno dei contributi sull’identificazione del mentor ideale, Zey (1984) riportava diversi aspetti relativi alla posizione, al ruolo ed al giudizio a livello organizzativo per tale soggetto, come mostrato nell’elenco 1 “Le caratteristiche del mentor per un *match* efficace” (Zey, 1984).

Questo aspetto individuato dai due autori (Hamilton e Scandura, 2003), così come da Zey (1984) ed altri, in realtà, non si limita al ruolo personale all’interno dell’organizzazione, come mostrano numerosi contributi di ricerca ed in letteratura.

Si era, infatti, precedentemente visto come alcune tipologie di mentoring, quali il *female* o *reverse mentoring*, si siano sviluppate anche per ridurre delle possibili componenti discriminatorie limitanti legate all’età, il genere, la nazionalità e così via.

In una relazione mediata da strumenti comunicativi digitali si riscontra generalmente minor (o assente) percezione e conoscenza di questi elementi demografici.

Inoltre, anche alcuni aspetti della personalità ed emotivi, quali timidezza, insicurezza, intimidazione, che potrebbero ridurre lo sviluppo della relazione, vengono attenuati.

Si consideri, ad esempio, che la mancanza di affermazione, di competenze sociali adeguate, la paura di un approccio distorsivo e dei bassi livelli di comfort, fattori che giocano un ruolo centrale nelle relazioni *vis-à-vis*, sono stati riscontrati tra i principali limiti per l’inizio di una relazione di mentoring (Hamilton e Scandura, 2003), limitando le possibilità di approccio di tali soggetti.

In questo senso, è stato riscontrato che l'e-mentoring minimizza le relazioni ineguali e il sentimento di intimidazione o discomfort che caratterizzano le nuove relazioni di mentoring (Kasprisin et al., 2003).

Sempre a tal proposito, Single e Muller, 2007 sostengono che questo strumento incrementa le possibilità di ricerca (Single and Muller, 2001). Ciò significa che, nelle fasi di *screening* e *matching*, l'e-mentoring permette di aumentare il coinvolgimento iniziale per lo sviluppo delle relazioni grazie a maggior uguaglianza nell'accessibilità dei mentors e minor enfasi delle caratteristiche demografiche (i.e. razza ed età) che possono essere invece identificate negli incontri *face-to-face* (Ensher e Murphy, 2007). In questo modo vengono a ridursi gli stereotipi e la "campionatura" (Merritt e Havill, 2016).

In sostanza, attraverso dei programmi di e-mentoring è possibile ridurre la percezione delle diversità delle demografiche e socioculturali, legate a sesso, età, classe sociale (o *status*), origine e, spesso, anche lingua, aumentando così il numero possibile di relazioni e valorizzando la conoscenza (Vygotsky, 1978), attraverso l'apprendimento reciproco (Hansman, 2002).

Questi effetti combinati dati dall'utilizzo di mezzi digitali porta a considerare i programmi di mentoring come degli strumenti più egalitari e, di conseguenza, maggiormente accessibili, in termini di quantità e diversità dei soggetti che possono parteciparvi, instaurando delle relazioni di qualità, rispetto ai tradizionali programmi di mentoring.

In sunto, il *virtual mentoring* può essere considerato uno strumento strutturalmente più flessibile rispetto a quello tradizionale ed in grado di facilitare un numero maggiore di relazioni di mentoring.

Oltre a queste capacità dell'e-mentoring, possono essere individuati dei vantaggi per ciò che concerne gli aspetti comunicativi, fondamentali nel modello KSAOs, secondo cui le conoscenze, le capacità e le abilità personali sono considerate la chiave per una comunicazione di successo efficace sia a livello interpersonale e professionale (Payne, 2005; Spitzberg e Cupach, 1984).

Questi benefici derivano dalla natura *text-based* ed asincrona di numerosi strumenti utilizzati quali le mail, i reports ed alcuni questionari valutativi, per cui è necessario uno scambio informativo più riflessivo, pensato e deliberato (Bierema e Hill 2005).

Innanzitutto, in ottica formativa dei soggetti, è stato sostenuto che attraverso le relazioni di e-mentoring è possibile sviluppare particolari competenze comunicative, quali:

- capacità di scrittura (Brown e Dexter, 2002; Fodeman, 2002; Haas, Tully e Blair, 2002),
- capacità comunicative in generale (Rea, 2001), a seguito della maggior consapevolezza nella scrittura ed al fine di evitare possibili fraintendimenti,
- capacità di *team-working*, data la necessità di lavorare per *tasks* in tempi e spazi definiti indipendentemente. Beranek e Martz (2005) hanno dimostrato che i gruppi virtuali che hanno ricevuto una formazione iniziale risultano più coesi, hanno una maggior percezione dei processi di gruppo e registrano dei livelli di soddisfazione di gruppo più elevati (Beranek e Martz, 2005).

Conseguentemente a questi benefici, al di là di ciò che è strettamente collegato ai soggetti ed alla relazione mentor-mentee (ed eventualmente supervisori/coordinatori), la funzione delle risorse umane risulta facilitata nella gestione dei programmi di e-mentoring per ciò che riguarda:

- il coordinamento dei soggetti nel *match* (no viaggi o *meeting*);
- la gestione delle informazioni. Come si vedrà poi, però, questo risulta un aspetto controverso poiché potrebbe anche comportare delle difficoltà nella loro gestione;
- il tracciamento del processo di mentoring.

A livello gestionale, infine, per l'organizzazione ciò consente:

- la riduzione dei costi, così come mostrato nel paragrafo dedicato ai LMS;
- lo sviluppo di relazioni di mentoring "collettive", estendendo a tali programmi la nozione di comunità di apprendimento (Bierema e Hill, 2005).

Quest'ultimo aspetto, ribadito anche tra i vantaggi "relazionali", è probabilmente una delle più grandi potenzialità dell'e-mentoring poiché abbraccia la diffusione della conoscenza in ottica di apprendimento continuo.

Sotto quest'ultimo aspetto, infatti, il *virtual mentoring* ha il potenziale per costruire, catturare e condividere conoscenza.

Creare e diffondere tali conoscenze è uno dei fondamenti all'interno delle organizzazioni e l'e-mentoring offre un metodo pratico e non costoso per coinvolgere queste attività.

3.5.2. Gli svantaggi dell'e-mentoring

Alle numerose potenzialità riscontrate in ricerca e letteratura e qui presentate dell'e-mentoring, in comparazione al mentoring tradizionale, si affiancano inevitabilmente dei limiti derivanti dalla sua implementazione, spesso sottovalutati o sottostimati nel momento della scelta tra le due tipologie.

Gli svantaggi derivanti del *virtual mentoring*, così come effettuato per i vantaggi, possono essere idealmente suddivisi in tre categorie, secondo un approccio *inside-out*²¹, legate a:

- la comunicazione, nell'accezione della MRT (*media richness theory*), per quanto riguarda le competenze comunicative ed i codici di linguaggio;
- le barriere tecnologiche;
- aspetti economico-gestionali.

Per quanto riguarda la prima categoria, secondo alcune ricerche (i.e., Hill, 2002), delle inadeguate capacità comunicative *online* possono ostacolare l'efficacia della trasmissione del messaggio ed aumentare le probabilità di incorrere in fraintendimenti (Bierema e Hill, 2005).

L'e-mentoring, come citato prima, richiede delle particolari competenze comunicative, diverse rispetto a quelle necessarie nelle interazioni personali. L'ascolto, ad esempio, si rivela ancora più importante rispetto alle comunicazioni *face-to-face*.

Lo svantaggio riscontrato nelle CMC è posto dalla mancanza elementi non appartenenti al livello semantico: il linguaggio non verbale, la prossemica, la (co)presenza sociale e l'aptica.

Il linguaggio non verbale è caratterizzato, ad esempio, da elementi quali movimenti del corpo, alterazioni vocali e contatto visivo, che contribuiscono al significato del messaggio che si intende veicolare; mentre il contesto sociale all'interno del quale si svolgono le interazioni tra i soggetti arricchisce le comunicazioni di stimoli esterni.

La capacità comunicativa deriva inevitabilmente dalla tipologia di mezzo, o tecnologia, attraverso cui vengono veicolati i messaggi.

Gli svantaggi comunicativi, infatti, si collegano alle barriere tecnologiche, che possono essere considerate quelle più importanti dal momento che la differenza sostanziale con i

²¹ Con "*inside-out*", si intende che è stata effettuata una categorizzazione partendo dalla capacità di trasmissione dei "contenuti" tramite le ICT, alla gestione organizzativa dei programmi di e-mentoring, passando per l'adozione della tecnologia dei mezzi di comunicazione impiegati.

tradizionali programmi di mentoring risiede proprio nell'utilizzo di strumenti comunicativi digitali ed elettronici.

Come visto precedentemente, i processi comunicativi sono influenzati dalla ricchezza dei mezzi, la loro sincronia ed il processo sociale (Dennis, Fuller, e Valacich, 2008; Zack e McKenney, 1995; Markus, 1994; Zack, 1993; Daft, Lengel, e Trevino, 1987), e la tecnologia utilizzata in tali processi gioca, quindi, un ruolo fondamentale. Hamilton e Scandura (2003) ipotizzano un modello "Tecnologia e mentoring" (immagine 13) in cui compaiono i tre elementi fondamentali della comunicazione nelle interazioni di e-mentoring: il contenuto, i soggetti e la tecnologia, come mezzo di trasmissione ed individuano i loro fattori e relazioni di influenza.

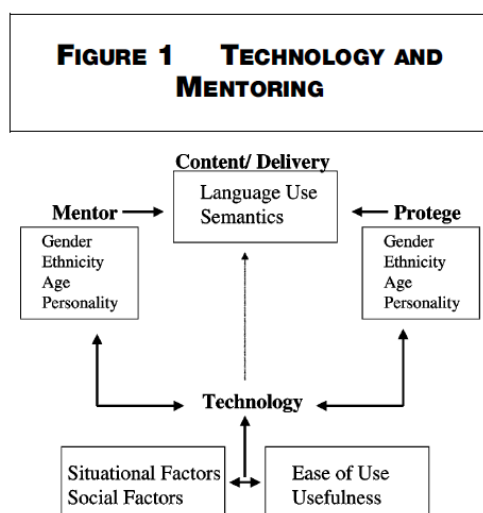


Immagine 13: "La relazione tra tecnologia e mentoring". Fonte: Hamilton e Scandura (2003).

Come si può notare dal modello nell'immagine 13, il contenuto della comunicazione, caratterizzato dal linguaggio utilizzato e dalla semantica impiegata, è influenzato sia dalla coppia mentori-mentee, relativamente ad una serie di fattori individuali (genere, etnia, età e personalità), che dalla tecnologia.

L'impiegabilità della tecnologia, che influenza ed è influenzata sia dal mentore che dal protégé, è dovuta a sua volta da due tipi di elementi:

- fattori situazionali e sociali, ovvero i già citati contesti socio-organizzativi;
- facilità d'uso ed utilizzabilità della stessa, o (P)EOU – (*perceived ease of use*) e (P)U – (*perceived usefulness*), per sfruttare due concetti precedentemente utilizzati (Hamilton e Scandura, 2003).

I fattori situazionali e sociali possono essere letti secondo una possibile “curva dell’apprendimento tecnologica” che unisce l’effetto apprendimento a l’effetto adozione tecnologica²².

L’avanguardia tecnologica spinge verso l’utilizzo degli strumenti in nuovi ed innovativi modi (Hamilton e Scandura, 2003), attraverso le organizzazioni ed i singoli individui.

Se le organizzazioni promuovono la crescita tecnologica ed incoraggiano l’apprendimento continuo, ciò si riflette in un aumento di esperienza e competenza tecnologica, maggiori livelli di facilità nell’uso e di utilizzabilità di mezzi elettronici di comunicazione e, conseguentemente, un maggior utilizzo di questi.

In tal modo, i soggetti saranno sottoposti ad uno sforzo minore nell’estensione dell’uso delle tecnologie all’interno delle relazioni di mentoring (Hamilton e Scandura, 2003), poiché con l’adozione di una determinata tecnologia si apprende a renderla più efficace ed efficiente (“effetto apprendimento”).

In questo senso, nel caso in cui queste condizioni non si verificano, adottare dei programmi di e-mentoring per ragioni quali la distanza o il tempo, potrebbe risultare svantaggioso.

Inoltre, deve essere considerato l’effetto sociale, che, secondo l’economia dell’innovazione, può essere individuato nelle esternalità di rete. In strutture dove altri lavoratori ed amici sono familiari con la tecnologia e ne reclamano le qualità, gli individui sono più propensi all’adozione di quella tecnologia, e viceversa.

Appare evidente, quindi, che in reti sociali in cui i soggetti sono connessi tramite comunicazioni elettroniche, siano queste organizzative o meno, gli individui sono più propensi ad intraprendere anche relazioni di mentoring digitale (Hamilton e Scandura, 2003), diversamente la loro adozione non appare proficua per non in grado di creare “collegamenti”.

Secondo i due autori (Hamilton e Scandura, 2003) ed altre ricerche scientifiche, però, l’adozione della tecnologia è influenzata anche da aspetti individuali dei soggetti partecipanti, che non ne costituiscono necessariamente un vantaggio, ma devono essere considerate nel momento dell’implementazione di tali programmi. Ad esempio, delle recenti ricerche hanno mostrato che le donne tendono ad aver attitudini più negative verso l’utilizzo di tecnologie computerizzate rispetto agli uomini; mentre, nel caso in

²² Le considerazioni qui effettuate sono il risultato dell’insieme di nozioni precedentemente acquisite a livello personale e non sono ritrovabili in particolari fonti scientifiche.

cui l'*expertise* è elevata, le differenze di genere verso l'utilizzo del computer tendono a scomparire (Hamilton e Scandura, 2003).

Nel capitolo 2.5 si era visto come a livello relazionale la tecnologia sia uno dei contesti da considerare per valutare la qualità di una relazione di mentoring, non compreso nel modello ecologico di Sambunjak (2015), ed era stato supposto che “mediamente i soggetti delle relazioni di mentoring hanno una conoscenza almeno basilare di questi strumenti²³ per lo svolgimento di attività e comunicazioni quotidiane professionali o personali”.

Qui è stato mostrato che, affinché le ICT non si dimostrino uno svantaggio relazionale, devono essere promosse e diffuse a livello organizzativo ed apprese dal capitale umano. Nonostante quanto affermato, devono essere analizzati anche i possibili aspetti negativi e limitanti ad essa collegati, derivanti dall'adozione di programmi di e-mentoring come attività formativa a livello organizzativo, e non solo interpersonale.

La creazione di un *match* virtuale, ad esempio, e la costruzione di una relazione basata sulla fiducia, infatti, possono risultare complesse nel caso dell'e-mentoring.

Questo aspetto, pur essendo cruciale anche nel mentoring tradizionale, risulta più rilevante e critico quando si tratta di *virtual mentoring*. Secondo Hansman (2002), per l'e-mentoring è vitale trovare dei mezzi che assicurino delle combinazioni di soggetti che siano appropriate e funzionino in modo tale da costruire la fiducia.

Allo stesso modo, avviene per i mezzi per sostenere la relazione di mentoring (Hansman, 2002; Brown, 2001). Così come nel t-mentoring, mantenere il contatto all'inizio e lungo tutta la relazione è essenziale e risulta maggiormente ostacolato nel caso dell'e-mentoring. Ad esempio, le mail od altri messaggi scambiati possono essere più facilmente ignorati.

Risulta essenziale quindi trovare delle tecniche e degli incentivi che permettano un dialogo continuo tra i soggetti coinvolti nella relazione, quali la supervisione e la formazione.

Una delle “sfide” più importanti relative all'e-mentoring, è, infatti, la formazione relativamente al processo attraverso cui si evolve (Bierema e Hill, 2005).

Alcuni autori, tra cui Smink (1999) e Brown (2001), si sono dedicati alla ricerca di soluzioni che possano facilitare il processo di *training*. Ad esempio, viene incoraggiato

²³ Con riferimento a quanto sostenuto nel capitolo 2.5, con questi “strumenti” si intende in generale le tecnologie dell'informazione e la comunicazione.

un approccio più inclusivo del processo, in cui i due soggetti possano imparare reciprocamente, mettendo in discussione alcune delle assunzioni tradizionalmente associate al mentoring, quali il ruolo “parentale” del mentor (Bierema e Hill, 2005).

Diversamente, la mancanza di privacy dovuta all’automatico *recording* della maggior parte delle comunicazioni avvenute tra mentore e protégé (Kirk e Olinger, 2003) costituisce un possibile ostacolo al dialogo tra i soggetti.

La riduzione della privacy derivante da una maggiore accessibilità di dati personali registrati in rete (Cotton e Neely, 2016) è un aspetto spesso sottovalutato nelle relazioni di e-mentoring. In questo tipo di relazioni i partecipanti dovrebbero essere coscienti di questi aspetti prima di impegnarsi nelle conversazioni. A tal proposito, Cotton e Neely (2016) sostengono che “Gli aspetti della privacy sono negativamente correlati con il tasso di adozione dell’e-mentoring ed il mantenimento delle relazioni di e-mentoring” (Cotton e Neely, 2016, pg 231).

Nel complesso, sussistono degli svantaggi strettamente collegati con i vincoli tecnologici:

- i maggior costi di struttura iniziali;
- l’applicabilità. Tra le diverse ragioni di scarsa applicabilità, ad esempio, è stato ritenuto che i programmi di e-mentoring non siano applicabili nel caso in cui i mentees siano dei soggetti non in grado di lavorare indipendentemente ma piuttosto abituati a ricevere istruzioni ed a seguire un *plan* predeterminato da altri (Bierema e Hill, 2005);
- l’accessibilità. Nonostante si affermi che il potenziale di accesso a livello quantitativo per i soggetti mentors/mentees sia aumentato grazie all’utilizzo delle tecnologie *online*, il “comfort” nel loro utilizzo, ovvero la CSE (*computer-self efficacy*), sia come strumenti che come mezzi cognitivi, resta importante. Con accessibilità, pertanto, si vuole evidenziare gli aspetti sia dal punto di vista fisico che intellettuale (Hill, Wiley, Han, e Nelson, 2003), per cui le conoscenze relative potrebbero non essere sufficienti per l’implementazione di un programma di e-mentoring.

Così configurate le principali caratteristiche dei programmi di e-mentoring, ed in particolare gli svantaggi ed i vantaggi, si delineeranno delle condizioni ritenute “ottime” per l’adozione di questo tipo di strumento formativo.

3.6 Le condizioni ottime di applicazione

Il *digital mentoring* è progressivamente visto come un importante aspetto dell'*e-learning* e dell'educazione a livello organizzativo in ottica LLL (Hasnsman, 2002). L'apprendimento sta diventando progressivamente più virtuale nella società della tecnologia e della conoscenza globalizzata ed in tale contesto l'e-mentoring racchiude grandi promesse come strumento di sviluppo, a bassi costi ed alto impatto sulla carriera, che attraversa il globo e fornisce accesso a dei posti di lavoro diversi e diversificati.

Nel capitolo 2, erano state individuate le condizioni per cui la relazione di mentoring si rivela di qualità e, quindi, in grado di condurre a programma di apprendimento di successo. Gli elementi determinanti, individuati in particolari caratteristiche dei soggetti partecipanti e dei loro relativi contesti socio organizzativi, vengono riassunti nella tabella sottostante.

a) Caratteristiche dei soggetti		
<i>Mentor</i>	Attributi “getting ahead” (Auto-monitoraggio e competenze “political” Attributi “getting along” (orientamento agli obiettivi di apprendimento e prospettiva strategica Capacità di leadership Capacità di supporto	Competenze tecnico-professionali Compatibilità per similarità o complementarità di: valori, bisogni, obiettivi Attitudine all'apprendimento / insegnamento
<i>Mentee</i>		Motivazione

b) Caratteristiche della relazione		
Accordo costi-benefici	Interazioni frequenti ed intense	Attitudini relazionali positive, comprensione, rispetto e fiducia

c)Contesto socio-organizzativo (Organizzazione e DRU)		
Sistema integrato della gestione della forza lavoro	Cultura dell'apprendimento e della conoscenza diffusa	Promozione della diversità e dell'inclusione

d)Contesti esterni			
<i>Culturale</i>	<i>Politico</i>	<i>Economico</i>	<i>Tecnologico</i>
<ul style="list-style-type: none"> - PDI medie - Attitudine individualista 	<ul style="list-style-type: none"> - Limitati favoritismi politici - Uguaglianza estesa - Libertà di pensiero ed espressione 	<ul style="list-style-type: none"> - Stabile - Regolamentazioni lavorative 	<ul style="list-style-type: none"> - ICT sviluppate e diffuse - Conoscenza basilare dei soggetti delle ICT

Tabella 1: “Elementi che conducono ad una relazione di mentoring di qualità”.

Fermo restando quanto precedentemente affermato, per l’e-mentoring queste considerazioni non risultano appropriate o, per lo meno non sufficienti, data la componente di mediazione degli strumenti digitali a livello strutturale e comunicativo.

In conclusione del capitolo verranno, quindi, mostrati altri aspetti che sono rilevanti e che influiscono sulla qualità della relazione nei programmi di e-mentoring, seguendo l’ordine della tabella 1.

Il modello sviluppato da de Janasz e Godshalk (2013), in cui viene individuata una serie di antecedenti secondo cui le funzioni di e-mentoring verrebbero svolte con successo e, conseguentemente, si verificherebbero soddisfazione ed apprendimento del protégé (de Janasz e Godshalk, 2013), costituisce un buon punto di partenza per mostrare questi aspetti.

Tra questi antecedenti, visibili nell’immagine sottostante, vengono individuate alcune condizioni stabilite anche per il mentoring, quali interazioni frequenti, similarità percepita e conoscenze del mentore, ed altre strettamente legate all’e-mentoring. Queste ultime fanno riferimento a:

- relazione preesistente,
- confort nelle CMC (de Janasz e Godshalk, 2013).

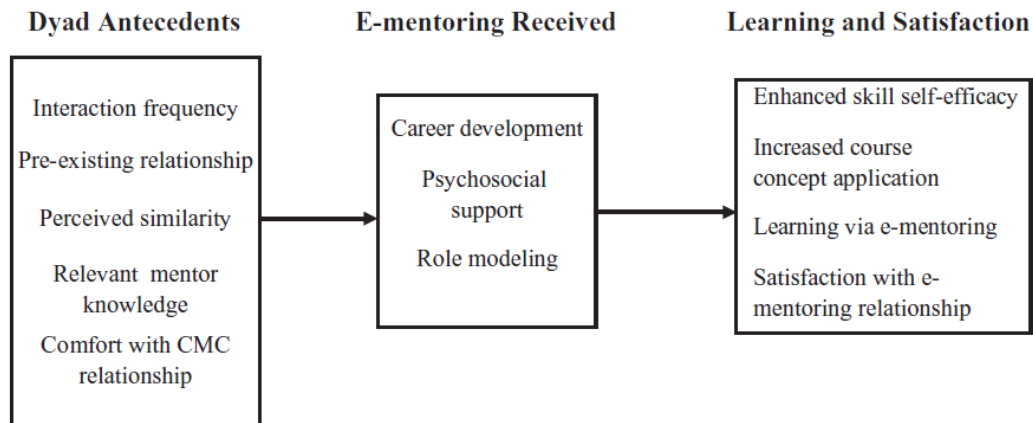


Immagine 14: “Antecedenti duali della relazione nell’e-mentoring ricevuto e nella soddisfazione ed apprendimento del protégé”. Fonte: de Janasz e Godshalk (2013).

La logica seguita dagli autori rispecchia il seguente senso: presenza di particolari antecedenti, manifestazione delle funzioni di mentoring, verificarsi di apprendimento e soddisfazione relazionale.

Tra gli antecedenti relazionali dell’e-mentoring assumono rilievo dei fattori che sono riconducibili sia alle caratteristiche dei soggetti che della relazione.

Relativamente alle prime, innanzitutto, emerge come sia necessario che i soggetti abbiano delle ulteriori competenze a livello comunicativo, affinché i contenuti trasmessi attraverso le nuove tecnologie dell’informazione e della comunicazione sia efficace.

Ciò prescinde anche dall’utilità e dalla facilità di utilizzo percepite dai soggetti verso tali strumenti.

In sostanza è necessario che ogni soggetto, sia questo mentore o mentee, abbia una CSE (*computer-self efficacy*) elevata. Questa può essere rilevata in fase iniziale e potrebbe concretizzarsi in un criterio di *screening*.

Nel caso in cui i livelli di CSE siano bassi ma i soggetti sono ritenuti idonei al programma di e-mentoring per altri fattori, è possibile aumentare tali livelli con la formazione al digitale iniziale.

Così come mostrato nella tabella 1 del *framework* per il mentoring, poi, è sostenuto che la vitalità di questi programmi prescinde dalla motivazione dei partecipanti, così come accade nei casi di mentoring.

Effettivamente, dati gli aspetti asincroni di queste relazioni, esse richiedono spesso degli sforzi frequenti ed espliciti per comunicare, che potrebbe essere riscontrarsi anche

onerosi in soggetti poco motivati (*National mentoring resource center*, 10/2017).

Per quanto riguarda gli aspetti relazionali, invece, dall'immagine emergono due aspetti in particolare:

- relazione preesistente,
- similarità percepita,
- confort nelle relazioni CMC.

Con riferimento al primo, è stato affermato, sia in letteratura (Purcell, 2003; Hamilton e Scandura, 2003) che da evidenze empiriche, infatti, che il rapporto mentor-mentee può essere più efficiente se i due soggetti si sono precedentemente incontrati.

Per quanto riguarda la similarità percepita, oltre ad essere generalmente un criterio di *matching*, secondo alcune ricerche sulle reti "*internet-based*", è stato dimostrato che sentimenti di supporto ed appartenenza esistano sulla base di interessi condivisi piuttosto che di caratteristiche culturali comuni (Hamilton, Scandura, 2003). Pertanto, per le relazioni di e-mentoring, la presenza di aspetti comuni tra i soggetti potrebbe essere maggiormente influente, piuttosto che nelle relazioni *face-to-face*.

In questo senso, i programmi di e-mentoring potrebbero connotarsi più propensi alla diffusione conoscenza, ed allo svilupparsi di una molteplicità di relazioni a più soggetti, o "comunità di mentoring".

Dall'immagine 14, però, non emergono gli aspetti distintivi del *virtual mentoring* a livello di contesto organizzativo e ambienti esterni che permettono lo svolgimento delle funzioni di mentoring ed il raggiungimento degli obiettivi.

Affinchè l'adozione dei programmi di mentoring sia efficace, l'organizzazione è tenuta a fornire, dove è necessario che, oltre alla formazione iniziale di programma e sulle competenze digitali (sia sulla tecnologia che sui codici comunicativi), si predisponga un sistema di gestione, analisi e monitoraggio dei dati efficiente. Questo deve essere pertinente a:

- il tipo di relazioni di e-mentoring, diverse a seconda delle caratteristiche dei soggetti, di intensità e frequenza delle interazioni, degli obiettivi da raggiungere, tra le altre;
- il numero di programmi di e-mentoring implementati dall'organizzazione. Questo aspetto risulta importante specie in ottica di perseguimento dell'efficienza, oltre che dell'efficacia.

Il caso di Rotary International, ad esempio, permette di sottolineare l'importanza di questo sistema. L'associazione volontaria aveva avviato un programma di e-mentoring, che, per sovraccarico gestionale delle circa 1000 relazioni di mentoring, è stato chiuso data l'assenza di una piattaforma performante che permettesse lo svolgimento dei processi dell'attività formativa, dallo *screening* alla valutazione dei risultati (M. Perchiazzi, 2019).

All'interno di questo sistema, è necessario predisporre anche uno strumento di supporto personale: coordinatori o *supervisors*, interni o esterni.

Questi soggetti facilitano diverse fasi del programma di e-mentoring, quali: iniziare le conversazioni, fornire attività "significative" ed incoraggiare la massima partecipazione; e il loro ruolo ricopre una posizione più centrale per il monitoraggio ed il supporto della relazione rispetto a quanto accade per le relazioni di mentoring *vis-à-vis* (*National mentoring resource center*, 10/2017).

Un aspetto a volte limitatamente considerato nell'implementazione e utilizzo di piattaforme quali i LMS o KMS riguarda la privacy sui dati trasferiti: l'organizzazione deve opportunamente comunicare quali siano suscettibili di particolari trattamenti e divulgazioni affinché i soggetti possano essere consapevoli nella trasmissione dei contenuti.

Per ciò che riguarda gli aspetti di contesto macro, poi, le considerazioni effettuate in precedenza restano valide.

A questi si aggiungono le condizioni per cui, un programma di e-mentoring dovrebbe essere implementato se vi sono dei vincoli:

- geografici,
- temporali o di pianificazione,
- legati ad aspetti demografici o di personalità dei soggetti.

Per quanto riguarda gli aspetti tecnologici, è necessario che gli strumenti siano variamente integrati tra loro, secondo delle relazioni di complementarità.

In letteratura, infatti, guardando alla MRT, un programma di e-mentoring condotto attraverso l'integrazione di un mix di strumenti comunicativi, può portare ad una maggiore ricchezza dei messaggi trasmessi, sincronia e *social context*.

Inoltre, si deve considerare che l'adozione di questi specifici strumenti segue le teorie dell'innovazione. La curva ad S della diffusione della tecnologia, che per i casi di e-

mentoring si riferisce principalmente ad applicazioni e piattaforme di gestione e trasmissione di contenuti e dati, segue un'evoluzione tale per cui in fase iniziale il tasso di adozione è basso, data la sua scarsa conoscenza, ed in seguito aumenta, fino ad iniziare a diminuire quando il mercato inizia a saturarsi. In questo processo assume rilevanza anche la complessità delle conoscenze e delle competenze necessarie per il loro utilizzo, che procedono ad un ritmo più lento della diffusione.

Pertanto, si sostiene che l'adozione di questi strumenti tecnologici, sia valutata alla luce di:

- l'effetto apprendimento,
- le esternalità di rete, centrali nei settori delle telecomunicazioni,
- servizi complementari, come appena mostrato per il mix di strumenti,

L'effetto congiunto di questi fattori contribuisce all'adozione di uno strumento comunicativo digitale. Se questi hanno una valenza considerata positiva, allora risulta opportuno, implementare dei programmi di e-mentoring.

Infine, l'e-mentoring è adottabile quando il contesto giuridico è favorevole all'integrazione del più ampio spettro di strumenti digitali implementabili.

Il capitolo seguente permetterà di valutare quanto affermato sui programmi di mentoring, tradizionale o *blended*, a fronte di casi concreti implementati da diverse organizzazioni.

4. I cases study di analisi

Il presente capitolo si intende conclusivo della trattazione ed ha lo scopo di mostrare e confrontare quanto precedentemente sostenuto con dei reali programmi di mentoring.

L'obiettivo finale è poter trarre delle caratteristiche costanti e delle *good practices*, se esistenti, che le organizzazioni adottano nella progettazione e nell'implementazione di questa attività formativa.

Dopo una ricerca attraverso i principali motori di ricerca online e ad altri contributi letterari, sono stati selezionati 5/6 casi che fossero rappresentativi e si prestassero ad un confronto su diversi aspetti riguardanti i programmi di mentoring ed e-mentoring, quali la formalizzazione, lo sviluppo della relazione, la formazione ed il supporto dei supervisors, i metodi di valutazione e monitoraggio, l'approccio e l'utilizzo di mezzi di comunicazione digitale.

La selezione, pertanto, risulta varia in termini di:

- dimensioni aziendali,
- tipologia di organizzazione (profit/non profit oriented; settore di appartenenza, etc.),
- tipologia di programmi di mentoring,
- intervistati (rappresentante organizzativo, mentor e/o mentee, supervisors).

Tale impostazione è il risultato di diversi fattori, tra cui i principali sono: la difficoltà di trovare delle aziende che implementano e comunicano i loro programmi di mentoring, specie nel territorio italiano, la ridotta disponibilità da parte delle aziende di effettuare l'intervista (per ragioni di privacy o di pianificazione) e la necessità riscontrata durante le ricerche di poter raffigurare al meglio le diversità di ogni programma, anche a fronte della sempre più consolidata teorizzazione di questo strumento formativo.

In sostanza, le difficoltà riscontrate nel corso della selezione si sono rivelati dei punti di forza per ulteriori spunti e per le future ricerche nel campo.

Le organizzazioni per cui è stato possibile svolgere l'analisi qualitativa sono:

- Deloitte Italia,
- Lagardère Travel Retail Italia,
- Human Company,
- ProjectLand,
- Associazione ex allievi Scuola militare Nunziatella,
- Scuola Italiana di Mentoring.

4.1 Il metodo di analisi

L'analisi dei *cases study* è stata condotta tramite interviste qualitative strutturate, che, a seconda del loro evolversi e delle disponibilità degli intervistati, è stata:

- guidata (semi-strutturata), seguendo lo schema di contenuti qui sotto riportato, o
- libera, cercando di rilevare il maggior numero di informazioni sui temi desiderati.

Programma di mentoring		
Obiettivi di: - Mentor - Mentee - Organizzazione	- Tipologia di mentoring - Durata	Risorse (tempi, costi, personale, etc.)
<i>Grado di formalizzazione e strutturazione</i>		
Strumenti strutturali Strumenti comunicativi	Frequenza ed intensità degli incontri	Consulenza esterna
Selezione dei soggetti		
Screening e matching	Canali e Modalità	Requirements
<i>Soggetti</i>		
Mentor	Caratteristiche demografiche: Nome, cognome, età, sesso, nazionalità;	Stile di mentoring Schemi di mentoring Esperienza come mentee
Mentee	Caratteristiche professionali: Azienda, attuale posizione lavorativa e mansioni, conoscenze e competenze chiave, obiettivi di carriera; Caratteristiche personali: Motivazione ed impegno all'apprendimento, obiettivi personali	Attributi Risorse Bisogni
Organizzazione	Ragione sociale Dimensione	Programmi di formazione Programma di mentoring
Sviluppo e natura del rapporto		
Fasi del rapporto (inizializzazione, coltivazione, separazione, conclusione)	Funzioni del rapporto - Personali - Professionali - Role modeling	Procedure - Controllo - Sostegno - Accompagnamento

Risultati ed obiettivi raggiunti		
Mentor	- A livello personale	
Mentee	- A livello professionale - A livello interpersonale ed intrapersonale	
Organizzazione	Nei soggetti	Nell'organizzazione
<i>Strumenti di misurazione dei risultati</i>		
Monitoraggio in itinere	Quantitativi	Qualitativi
Valutazione finale dei risultati	Quantitativi, qualitativi, efficacia ed efficienza	

Tabella 2: “I principali temi di intervista”

Gli strumenti utilizzati per contattare le aziende sono stati:

- LinkedIn, per la ricerca degli specialisti HR delle specifiche aziende,
- mail, per introdurre il progetto e fornire delle informazioni complementari (anche sottoforma di documenti),
- chiamate e messaggi WhatsApp.

Gli strumenti utilizzati per le interviste, invece, sono stati:

- di persona, nel caso in cui fosse possibile per vicinanza fisica e disponibilità delle organizzazioni,
- Skype,
- WhatsApp call.

Questi ultimi sono stati scelti per assicurare una maggior attenzione durante le conversazioni e poter catturare anche altri aspetti comunicativi, quali il linguaggio non verbale del corpo e l'espressività facciale. Nel caso in cui l'intervista non sia stata svolta personalmente, per l'appunto, si è cercato di effettuare un'analisi a livello di contenuto e di discorso, traendo informazioni non esplicite.

Il metodo di analisi scelto ed i contenuti selezionati sono stati ritenuti ottimali al fine di raccogliere il maggior numero di informazioni coerenti e complete (o semi-complete) per poter ricavare un numero significativo e qualitativo di dati relativamente ai programmi di mentoring ed e-mentoring.

Data la netta prevalenza di programmi ed iniziative di mentoring implementate dalle aziende rispetto a quelli di e-mentoring, questa modalità è stata indagata ipoteticamente attraverso delle domande generali, come quelle seguenti:

- nel contesto attuale, il mentoring può essere svolto attraverso la mediazione delle comunicazioni *online*, attraverso l'utilizzo di strumenti quali video-

chiamate (conferenze), mail e piattaforme di condivisione dei contenuti. Ritenete che sia una valida alternativa a questo? Perché?

- al di fuori di ambiti formativi, intrattenete delle relazioni che pur avendo dei contatti *face-to-face* sporadici e, quindi, prettamente con l'utilizzo di altri strumenti (messagistica istantanea, mail e simili)?
- cosa contraddistingue la riuscita di queste comunicazioni da quanto potrebbe avvenire per una relazione di mentoring?
- l'e-mentoring si è dimostrato efficace specie in contesti in cui differenze di genere, età, nazionalità ed altre caratteristiche demografiche. Credete che queste influenzino una relazione di mentoring?

Le informazioni ricavate dalle interviste verranno analizzate nel seguito, come segue:

- analisi singola di ogni programma.
Ogni caso studio sarà presentato in un sotto capitolo attraverso: la descrizione dello strumento, seguendo l'ordine tematico dello schema 1 sopra riportato, e una parte discorsiva riassuntiva in cui verranno messi in evidenza i punti di interesse e distintivi del caso,
- analisi comparativa finale in cui verranno confrontate le principali similarità e differenze tra i casi, riprese nel capitolo conclusivo.

4.2 Case study 1: Deloitte Italia, tra coaching e mentoring

Deloitte si raffigura come un gruppo multinazionale in evoluzione, con sede direzionale negli Stati Uniti, costituito da una rete di società in franchising, quindi legalmente separate, caratterizzate da una discreta autonomia relativamente alla scelta e l'implementazione di programmi formativi.

Nel caso di Deloitte Italia, “un network abbastanza ampio”, i programmi di cui si effettuerà l'analisi sono implementati a livello globale: vengono inizialmente ideati e sviluppati negli Stati Uniti e poi declinati tra le varie regions (macroaree a livello di continente) e i vari countries.

Le nuove attività formative nell'area geografica italiana solitamente vengono lanciate nel mese di giugno, con l'inizio dell'anno fiscale.

Il caso Deloitte Italia viene presentato in apertura poiché i programmi di mentoring si configurano come uno strumento di recente applicazione e sono implementati in risposta a particolari risultati registrati secondo le politiche di *performance management*

e verificatisi nell'ambito dei programmi di *coaching*.

Inoltre, questo caso ci permette di avere una panoramica introduttiva sullo strumento del mentoring, che si rivolge a delle nicchie piccole, a fronte di un aumento del personale di circa 800-1000 risorse l'anno, in ragione di un fabbisogno formativo molto specifico.

Gli strumenti di *coaching* e *mentoring*, ed in generale formativi, "un'area in cui siamo molto attivi", vengono raccontati da Elisa Gallo, direttrice organizzativa della trasformazione e dei talenti, al cui proposito afferma "Questi programmi sono sviluppati sostanzialmente per formare i *leaders* emergenti", interni all'azienda o esterni, in funzione di consulenza.

Data l'operatività delle risorse umane "su progetti", entrambi gli strumenti, infatti, vengono implementati a seconda dei risultati collegati al processo di performance management.

L'evoluzione ed il tracciamento, a livello quantitativo e qualitativo, delle *performance* riscontrate e la presenza di particolari caratteristiche dei soggetti permettono di intraprendere, o meno, dei programmi di *coaching*, prima, e mentoring poi.

Il processo valutativo è strutturato e sviluppato come segue.

In corrispondenza degli specifici progetti e con cadenza trimestrale, i diversi *project leaders* effettuano una valutazione sulle *performance* delle risorse.

Queste valutazioni vengono effettuate sulla base dei *feedbacks* ricevuti in occasione dei colloqui bi-settimanali tra la persona ed il manager con cui la persona collabora, che è diverso per ogni progetto. La diversificazione dei valutatori, ovvero i diversi *project leaders*, assolve alla componente qualitativa della valutazione e garantisce "un buon livello di confronto sui temi di aderenza al modello valoriale e dell'essere portatori del brand", "una componente molto importante" per il gruppo.

A conclusione dell'anno poi viene determinato il posizionamento dello sviluppo della persona in relazione alla valutazione complessiva dei report trimestrali.

Parallelamente a questo percorso, e sempre agganciato al processo di *performance*, può essere svolto un programma di *coaching* individuale.

I soggetti possono volontariamente richiedere di essere affiancati da un *coach* interno, appartenente ad un'area di competenza "lontana" rispetto a quella del *coachee*, che si occupa prettamente dello sviluppo della persona, e non della *performance* in sé e per sé. Questo criterio di selezione ("di lontananza di business") del *coach* da parte del *coachee* è necessario al fine di mantenere "quella terzietà propria del percorso di *coaching*".

Il programma di *coaching* è, quindi, innescato dall'interesse del soggetto stesso e si

attiva presentando una richiesta di colloquio con il possibile futuro *coach*. Il colloquio risulta finalizzato a comprendere ed indirizzare il percorso professionale della risorsa relativamente alle sue *performance* attuali ed in ottica di “Dove andrò”, in relazione a: ruolo ed organizzazione futura (Deloitte, così come altre).

I programmi di coaching sono quindi direttamente collegati al performance management e si rivelano una componente di risonanza nel processo valutativo in corrispondenza di ogni progetto. Inoltre, questi assolvono ad un bisogno formativo individuale, più che organizzativo, di comprensione e crescita personali e professionali.

I programmi di mentoring, invece, ad oggi poco formalizzati, vengono svolti parallelamente o successivamente ai programmi di *coaching*.

Così come concepiti in Deloitte Italia, questi consentono di “Aprire le porte che permettono visibilità di business” e “fornire dei modelli di *leadership* d’esempio”.

Il fabbisogno formativo a cui rispondono è sostanzialmente lo sviluppo di *managers* ad alti livelli gerarchici e coinvolgono pertanto:

- un mentore, che, in realtà, si rivela come un incrocio tra mentor e *sponsor*,
- un mentee, che ha la possibilità di crescere attraverso un rapporto di vicinanza con le persone che hanno già avuto un percorso importante all’interno dell’organizzazione.

I programmi di *coaching* non si caratterizzano per particolari processi di *screening* o *matching*, ma sono principalmente implementati in base alle necessità dei singoli individui, *coachee*, e sviluppati a seconda delle loro *performances* e caratteristiche attuali. Sono, quindi, aperti a tutti ed i *coaches*, che possono seguire un tetto massimo di persone, hanno la funzione di “far crescere le persone che lo richiedono”.

L’approccio al *performance management* delinea altresì il processo di *screening* per i programmi di mentoring, influenzato a sua volta anche dai risultati prodotti dai programmi di *coaching*.

Secondo questa struttura, tale per cui a risultati positivi di *performances* e di crescita attraverso il *coaching* è possibile intraprendere programmi di mentoring, la selezione dei mentees si rivela inevitabilmente collegata ai risultati professionali dei soggetti, oltre che a particolari caratteristiche.

In tal modo, i mentees sono solitamente “solo quelle persone riconosciute dall’organizzazione”, e scelte nello specifico in base ai seguenti criteri:

- orientamento al risultato, “considerato un elemento fondamentale” e verificato in fase di selezione del personale;
- di *performance* “per iniziare ad intraprendere un percorso di sviluppo ci vuole anche una buona performance su quello che sono i risultati su base quotidiana”;
- competenze relazionali;
- fascia manageriale, in cui si verifica sia gestione di progetti che di persone;
- aderenza al modello valoriale e di competenze, che viene valutata secondo la procedura precedentemente esposta, ovvero attraverso delle *round tables* del processo di valutazione delle *performances*, in occasione delle quali “si cerca di capire le persone che stanno portando a compimento i loro obiettivi in modo da essere aderenti ai nostri valori di base sostanzialmente”.

“Uno dei nostri grandi punti di lavoro in questo momento”, che coinvolge i criteri di selezione, viene evidenziato dall’intervistata in “una grande urgenza sulle donne” al fine di “aumentare i nostri indicatori sulla *Diversity*”. Per questo, l’azione verte nel senso “di scegliere dei bacini che siano equivalenti e si cerca di fare in modo che ci siano molte donne” per contribuire a far crescere la popolazione femminile. “Sopra il cappello della *Diversity*” sono stati da poco portati a progettualità anche dei programmi di *sponsoring* di “Sviluppo della *leadership* inclusiva”, come nel caso della *leadership* al femminile.

Così mostrato, la figura del mentore assume rilevanza in concomitanza con quella dello *sponsor*, che viene generalmente affidata a due soggetti diversi.

Questa scelta di separare questi ruoli in soggetti diversi, “di processo più che di metodologia”, è effettuata “per raggiungere un obiettivo di efficacia” e di ottimizzazione del tempo.

I mentori, sostanzialmente, “dedicano il loro tempo a raccontarsi e raccontare come hanno vissuto l’azienda e come si può intraprendere un percorso di carriera in Deloitte, ma ci vuole poi qualcuno che stia più vicino alla persona per permetterle di accelerare il suo percorso”, ovvero lo *sponsor*.

In tal modo, le tipiche funzioni del mentoring vengono “suddivise” in tre figure.

Mentre le funzioni personali (amicizia, consiglio, accettazione e conferma) e di *coaching* vengono affidate ai *coach*, le altre vengono separate in due figure:

- quella dello *sponsor*, che svolge principalmente le funzioni di: ascolto, *sponsoring* e crescita professionale, in base alle competenze distintive del soggetto per cui potrebbe costruire il suo “sentiero”;

- quella del mentor, che, invece, si occupa di: maggiore esposizione e visibilità del protégé, *role-modeling* e condivisione del *networking*.

È importante notare che la funzione di *role-modeling*, per cui il mentore “indirizza e fa da guida” assume un’importanza fondamentale nel convenire ad attitudini, valori e comportamenti appropriati, specie per quanto riguarda gli stili di *leadership*.

Dato quest’approccio alla figura del mentore, questo non ha l’“onere” di monitorare e portare la persona, non essendo al contempo “coinvolto nella carriera della persona”.

L’intervistata, a proposito di tale suddivisione delle funzioni, sostiene che il mentor, “una figura di riferimento”, non potrebbe incaricarsi di tutte le funzioni “per una questione di numeriche” e di “carico di lavoro”. Questa figura, infatti, “per la strada che è stata scelta”, è solitamente ricoperta da *seniors* della generazione “fondatori” di Deloitte Italia, con un’età compresa tra i 48 e i 60 (“Alcuni sono vicini ai 60 anni”, “la maggior parte di aggira tra i 45-50”), “che non sono tanti rispetto alla base sotto” da formare come mentee.

Nella scelta dei mentori, così come di *coach* e *sponsor*, secondo Elisa Gallo ed in relazione all’approccio organizzativo, un requisito importante è che essi siano formati (anche nella *leadership* al femminile, ad esempio) “perché la riconoscibilità del modello di comunicazione, passa anche dall’aver formato chi deve guidare e continuare il percorso dall’altra parte”.

Seguendo la strutturazione poco proceduralizzata e formalizzata di questi programmi, il percorso evolutivo di mentoring “è abbastanza libero” e la gestione della relazione tra mentor e mentee è ritenuta “sartoriale”.

In ottica di mantenere “una relazione molto aperta”, ma di massimizzare il numero di relazioni positivamente inizializzate, sono stati sviluppati meccanismi che:

- garantiscono la libertà di svincolarsi dalle relazioni,
- permettano un buon avviamento della relazione data la “vicinanza dei soggetti”.

Per quanto riguarda i primi, dal momento che “A volte si decide di aderire ad un percorso ma lungo l’evoluzione ci si accorge che non si è particolarmente adatti”, nel caso in cui la relazioni di mentoring non sia ben avviata, in fase iniziale, questa non viene sviluppata e “spinta”, bensì viene conclusa prima della cd. fase di coltivazione.

A tal proposito, è stata rilevata “una difficoltà di adeguarsi nella relazione” perché “le generazioni sono complesse da orientare”. Per il gruppo, quest’era è caratterizzata da un “profondo stacco generazionale e valoriale” per il gruppo, in cui la *leadership*, i

mentori, hanno un'età compresa tra i 48 ed i 60 anni, mentre l'età della maggior parte delle risorse umane, possibili mentees, va dai 24 ai 32 anni. Questa differenza generazionale, che passa anche per la diversità delle competenze e dell'esperienza possedute, si riflette inevitabilmente sulle relazioni.

Dal momento, però, che in Deloitte Italia, e per la crescita del mentee, la capacità di tessere relazioni costituisce un *asset* importante, i meccanismi e gli strumenti del secondo tipo, invece, sono implementati “a monte” ed “in itinere” (del percorso professionale) nell'ottica di creazioni di solide basi e di ottimizzazione delle relazioni positive.

Tra questi, per evitare “lo scollamento generazionale”, si garantisce la trasmissione e l'adesione alla cultura organizzativa ed ai valori che la rappresentano.

Elisa Gallo afferma, infatti, che “più aderenza di valori c'è, più la relazione è facile” ed in Deloitte Italia “Stiamo investendo su questo”. In quest'ottica, l'azione per evitare “lo scollamento generazionale” è duplice:

- aderenza al modello valoriale organizzativo dei nuovi assunti,
- avvicinamento delle generazioni dei possibili mentori al modello valoriale di base delle nuove generazioni, in particolare dei “Millennials” e della Generazione Z, poiché all'interno delle relazioni di mentoring in cui il mentore è un soggetto *senior*, il livello mentale di quest'ultimo di apertura e coinvolgimento nelle novità generazionali è fondamentale.

Per formare le competenze relazionali, vengono, inoltre, sviluppate delle specifiche attività formative incentrate su competenze emotive e comportamentali dei soggetti, che “è qualcosa che anche noi facciamo in maniera in molto estensiva ultimamente”.

Per ciò che riguarda le *soft skills*, l'intervistata afferma che “Da noi la relazione batte particolarmente sulle componenti di ascolto e *cognitive diversity*, per dare conoscibilità delle differenze dell'altro ed integrarle nel proprio stile di comunicazione e di management.

Nel caso delle competenze comportamentali, invece, la formazione viene erogata in aule, “abbastanza agili, di mezza giornata”, con il docente presente o attraverso *webinar*. Nel caso del *webinar*, vengono generalmente gestite le informazioni di processo, mentre in aula viene trasmessa “la parte più esperienziale”, attraverso l'esercitazione o degli approfondimenti sulle competenze *soft*.

L'insieme ottimale di queste competenze e comportamenti dovrebbe condurre la

relazioni mentoring a passare alla fase successiva all'iniziazione.

Nel caso in cui una relazione continui a seguito del buon avviamento questa ha generalmente una durata di nove mesi, periodo estendibile ad un anno nel caso intervengano dei fattori quali periodi estivi, ferie, picchi di business e simili.

La relazione è cadenzata da incontri mensili individuali e di gruppo, con finalità espositiva.

La separazione dalla relazione tra mentore e mentee può avvenire in due casi.

Il primo caso si verifica quando questa sottragga semplicemente del tempo, “molto prezioso e variabile”, alle persone, risultando quindi “fine a sé stessa” e non in grado di portare dei buoni risultati per entrambi le parti.

Pertanto, alla libertà relazione si affianca un tema di efficacia: “La relazione si cerca di farla partire bene da subito, oppure la si interrompe e si trova un sostituto”.

Nel secondo caso, la relazione termina poiché gli obiettivi formativi sono stati raggiunti ed il mentee sarà chiamato a ricoprire un ruolo di *leadership*.

Quest'approccio si riflette negli strumenti utilizzati per il monitoraggio e la valutazione dei programmi formativi, e per le interazioni tra i soggetti partecipanti.

Nonostante gli specifici programmi di mentoring siano poco formalizzati e proceduralizzati, l'evoluzione dei soggetti potenziali per accedere a questo strumento è un percorso tracciato e monitorato su base progettuale, anche in considerazione che uno dei requisiti di partecipazione sono le *performance*.

In questo senso, gli strumenti valutativi e “di monitoraggio” non sono direttamente collegabili al processo di mentoring, e quindi alla relazione, ma sono ancorati al processo di *performance*.

Le attività di valutazione delle *performance* e di mentoring procedono, quindi, in maniera autonoma e sequenziale, rivelandosi coerenti con il meccanismo di accesso ai programmi di mentoring attuato all'interno del gruppo.

Per quanto riguarda gli strumenti comunicativi, invece, vi è una differenza sostanziale tra i programmi di mentoring e di *coaching*.

Mentre i primi possono essere gestiti anche in modalità digitale e virtuale, il mentoring viene svolto *face-to-face*, perché “Le occasioni sono poche e si cerca di mantenere un momento fisico di incontro”.

In particolari condizioni, però, le interazioni possono avvenire attraverso la dualità comunicativa “tradizionale” e digitale: gli incontri restano principalmente *vis-à-vis*, ma,

dal momento che all'interno del gruppo “Siamo molto abituati a lavorare a distanza ed abbiamo uno *smart working* molto forte”, alcune comunicazioni vengono effettuate utilizzando le classiche mail, telefonate o messaggi.

L'impiego di strumenti digitali, in particolare della formazione, risulta più diffuso all'interno del processo di *performance* management, più normato.

La formazione, ad esempio, viene svolta internamente attraverso una piattaforma (“SabaCloud”), utilizzata anche a scopi non formativi. A proposito delle piattaforme digitali, Elisa Gallo afferma che, sia internamente che esternamente, “Tendenzialmente portiamo la tecnologia, appoggiandoci su piattaforme formative molto flessibili”.

In ragione di tale flessibilità, l'intervistata mostra come sempre di più venga erogata formazione attraverso il *social learning* e l'utilizzo di piattaforme social quali Facebook Workplace e Slack.

Attraverso il *social learning* e le relative piattaforme digitali si trasmettono particolari competenze ma si rivelano anche “di risonanza per formare ad utilizzare il digitale”, permettendo il contemporaneo sviluppo dell'attitudine digitale, che “in certi tipi di popolazione non è ancora sviluppata”, così come in alcune realtà italiane.

Secondo l'intervistata, la propensione all'utilizzo del digitale è data da due fattori: la maturità aziendale e l'età media. In Deloitte Italia, dove “c'è apertura, perché la popolazione è giovane ed abituata”, il divario nella gestione delle nuove generazioni in questo senso, infatti, è ridotto.

In questo scenario emerge anche questa “maturità delle persone” nell'approccio di corsi di formazione *online*, specie in relazione alla modalità asincrona e sincrona. Secondo la specialista, la formazione 100% digitale è complessa e permette di “fare informazione ma difficilmente formazione”.

Nello specifico caso dei processi di mentoring, o *coaching*, si sottolinea che “è importante sviluppare la capacità relazionale”, ponendo l'accento nella diversità tra: lo scambio delle informazioni e l'allenamento di caratteristiche personali ed il tema della relazione.

Per il primo aspetto, l'intervistata sostiene che possono essere utilizzati anche gli strumenti asincroni, come, ad esempio, l'invio di uno stimolo (la mattina) su cui pensare e da “risolvere”, durante la giornata.

Diversamente per la parte relazionale, affinché questa sia completa, è importante che il confronto si sviluppi in determinati *steps* e sia mantenuto.

Questo processo, opportunamente cadenzato da momenti specifici, può essere svolto anche attraverso una piattaforma digitale, e non esclusivamente in presenza fisica, in modalità sincrona. A fronte dell'esperienza del gruppo, delle relazioni di mentoring in modalità esclusivamente asincrona risultano difficili nell'ottica sopra evidenziata.

Un programma “mediamente efficace” può essere, a parere di Elisa Gallo, svolto interamente attraverso mezzi di comunicazione digitali, sincroni e asincroni, “anche considerando la fisicità che hanno raggiunto certi strumenti, molto alta”.

A tal proposito, è stato ritenuto che le realtà virtuali 3D, che riproducono contesti interattivi, sono di difficile implementazione per una “Questione di costi di accesso e di progettazione” e che si “Necessitano di strumenti di grandi numeri”. Nella loro specifica applicazione per i programmi di mentoring, secondo l'intervistata sono delle possibilità molto interessanti, specie perché secondo gli studi recenti “La realtà virtuale permette di fare emergere delle emozioni in relazione all'esperienza” per cui potrebbe “Essere utile laddove è necessario il riconoscimento emotivo di determinate situazioni” e “capire come rispondere”, nominando come esempio ciò che si sviluppa attraverso la formazione al sequestro emotivo alla Goleman, implementato per determinate categorie professionali (chi è esposto a rischi, a negoziazioni commerciali di livello molto sofisticato, e simili). In queste realtà virtuali, infatti, nonostante i soggetti abbiano “consapevolezza cognitiva” tale per cui si sa di essere al sicuro, “è molto difficile staccare la parte emotiva”, facendone di questi “Una cosa che si pensa di utilizzare ed implementare sempre di più”.

Per questo, è necessario “ragionare da un punto di vista della fattibilità” di questo strumento per cui le richieste del mercato aumentano, ma restano ancora “una curiosità”, almeno per ciò che riguarda le competenze *soft*.

A prescindere dalle ipotesi di efficacia dei programmi di mentoring in relazione alla loro mediazione con strumenti digitali, in Deloitte le misurazioni collegate al ROI dei programmi di mentoring non sono ancora attive, dal momento che costituiscono degli strumenti piuttosto nuovi.

Inoltre, l'intervistata afferma che “poche volte ho misurato i programmi di mentoring in termini di efficacia con il ROI”, anche nelle sue esperienze di consulenza.

Questo è ritenuto, forse, “una questione un po' pudica” anche in considerazione delle figure: al *top management*, a cui viene affidato il ruolo del mentore, si dovrebbe “dare un ritorno alla *leadership* stessa”. All'estero, invece, “Penso che si misuri molto

serenamente”.

Diversamente, per i programmi di *coaching* si cerca di misurare il ROI, specie per differenziare il *coaching* organizzativo dal *life coaching*.

Allo stesso tempo, non sono presenti degli indicatori di efficacia su chi, dopo il percorso di mentoring, è riuscito ad intraprendere un percorso “aderente alle sue aspirazioni professionali”.

A sopperire alla mancanza di indicatori in questo, per il mentoring, così come per il *coaching*, sono utilizzati dei questionari qualitativi basati su *feedbacks* dei candidati, mentori e mentees, senza tralasciare le valutazioni quantitative di *performance* svolte lungo tutto il percorso di carriera.

A questi si accompagna la misurazione della *retention* dei soggetti coinvolti specie nei programmi di *coaching*, che costituisce uno dei motivi “per cui sono stati implementati ed abilitati”.

Relativamente alla *retention*, l’intervistata afferma che “C’è sicuramente un aumento, perché, con la possibilità di confronto, i soggetti hanno la possibilità di capire meglio quale può essere il loro percorso di crescita”.

Lo scopo principale resta la *retention* di quei soggetti dotati di competenze “eccellenti”, che dimostrano delle caratteristiche di determinazione nel voler proseguire dei percorsi di carriera interni verso la *leadership* o professionalizzanti, in qualità di *knowledge expert*, al fine di poter trattenere la conoscenza che si è sviluppata all’interno.

Lo strumento di mentoring, infatti, “Non è improntato solo a trattenere, ma anche a capire chi è dotato di quel desiderio e quelle capacità tali per poter restare”.

In ultima analisi, l’approccio di Deloitte al *performance management*, che consente di tracciare in modo diversificato le valutazioni ed i progressi delle risorse umane, costituisce il prerequisito di partecipazione ai programmi formativi, poco formalizzati, di:

- *coaching*, a cui si aderisce su base individuale volontaria e sono finalizzati all’orientamento del percorso professionale,
- mentoring, indirizzati a formare alla *leadership* (interna) i soggetti più performanti.

A fronte di questo bisogno formativo, i programmi di mentoring, affiancati da programmi di *sponsoring*, sono accessibili a seguito di particolari risultati eccellenti registrati durante lo svolgimento dei programmi di *coaching*, della durata di sei mesi.

In questo processo, la valutazione trimestrale dei soggetti da parte dei diversi *project*

leaders, in veste di *coaches*, si rivela abbastanza variata e basata sulle *performance*.

Il posizionamento del soggetto costituisce uno dei requisiti per il mentee, così come l'orientamento al risultato, l'adesione al modello valoriale, le competenze relazionali e comportamentali.

Il mentore, che in Deloitte è solitamente un manager della generazione fondatori, svolge le funzioni di esposizione, visibilità e *role-modeling*, mentre allo *sponsor* spettano quelle di ascolto, *sponsoring* e crescita professionale. Queste due figure possono essere ricoperte dalla stessa persona o da soggetti diversi, in relazione al tempo a disposizione.

Una volta che la relazione si dimostra di efficace in fase iniziale ed in grado di apportare dei risultati positivi, questa evolve lungo un anno, durante il quale un ruolo importante è svolto dagli strumenti formativi, digitali e tradizionali.

Le interazioni mentor-mentee, non formalmente cadenzate, invece, avvengono principalmente *face-to-face*, data l'importanza attribuita al rapporto.

Il processo di monitoraggio in itinere dei soggetti, collegato al *performance management*, permette di tracciare i risultati positivi a livello qualitativo, attraverso dei questionari, e quantitativo, per ciò che riguarda le *performances*.

In ultima istanza, uno degli indicatori di efficacia dei programmi di mentoring è costituito dall'aumento della *retention* delle figure "eccellenti", in ruoli di *leadership* o altamente professionalizzate in uno specifico ambito di competenza.

Dal caso, emergono alcune considerazioni importanti relative ai programmi di mentoring.

All'interno di gruppi multinazionali maggiormente orientati al risultato, alla *performance* ed all'individualità dei soggetti, il mentoring può essere un programma "esclusivo" in cui:

- il mentore non svolge tutte le funzioni "tipiche" ed è affiancato da altre figure;
- per il mentee, i fattori di influenza e ricercati riguardano: coinvolgimento, motivazione, *performance*, competenze professionali e personali (relazionali ed emotive);
- la relazione tra i due soggetti può essere facilitata dall'aderenza al modello valoriale, alla cultura aziendale e dall'apertura mentale alla diversità (generazionale e di genere), opportunamente sviluppati e supportati da iniziative formative;

- gli strumenti di comunicazione tra i due soggetti possono essere digitali per gli aspetti più tecnici, ma le interazioni tra mentor-mentee sono considerate più efficaci se svolte *face-to-face*;
- gli strumenti di monitoraggio e valutazione sono prettamente qualitativi (questionari e colloqui);
- il programma di mentoring si rileva efficace, specie in termini di *retention*, se al termine risponde al fabbisogno formativo.

Nel caso di Deloitte Italia i programmi di mentoring si rivelano alquanto singolari, in virtù del loro approccio al *performance management*, e permettono di proseguire l'analisi dei casi studio mostrando come i programmi di mentoring non sempre siano strettamente corrispondenti a quanto sostenuto in letteratura.

Alcuni particolari aspetti, tra gli altri, ci permettono di trattare il seguente caso studio, in cui cambia la prospettiva relativamente a:

- i soggetti, la loro centralità, le loro caratteristiche di *screening* (demografiche e professionali) per la partecipazione a tali programmi,
- i programmi di mentoring come strumento formativo, a livello di formalizzazione e proceduralizzazione.

4.3 Case study 2: Lagardère Travel Retail Italia, il reverse mentoring

L'organizzazione, parte del gruppo francese Lagardère Travel Retail, ha sede amministrativa a Marcon (VE) ed è operativa in circa 120 punti ristoro/vendita italiani in: aeroporti, stazioni ed autostazioni, per cui si contano gli *hub* più grandi (a livello di operativo e volume d'affari) all'aeroporto Marco Polo di Venezia e di Fiumicino di Roma.

Lagardère Travel Retail Italia conta circa 1600 dipendenti con contratto a tempo indeterminato (dati aggiornati al 2018).

Il programma di Reverse Mentoring, un'iniziativa pilota iniziata nel 2019 presso l'aeroporto di Roma-Fiumicino, è stato concepito all'interno del più ampio progetto di *Diversity Inclusion*, lanciato dalla direzione risorse umane allo scopo di aumentare l'inclusione tra tutte le persone presenti in azienda, e completato da una serie di altre attività formative focalizzate sullo sviluppo di competenze tecniche specifiche.

Quest'attività formativa è stata introdotta da Eleonora Pizzutti, *employee & diversity specialist*, e che è stato possibile intervistare al proposito, così come una delle cinque

coppie coinvolte nel progetto: Federica, *sales assistant* senior appartenente alla generazione *Gen X* e Giulia, *sales assistant* junior appartenente alla generazione *Millennials*.

Il programma pilota di *reverse mentoring*, della durata di sei mesi, si configura complessivamente come interno, mediamente formalizzato, in cui alle procedure organizzative si affianca una discreta autonomia decisionale tra i soggetti per ciò che riguarda lo sviluppo della relazione.

A livello organizzativo, il programma di mentoring è stato progettato, implementato, monitorato e valutato al fine di “Sviluppare uno spazio di co-creazione dove soggetti intergenerazionali possano ridurre le distanze gerarchiche ed aumentare l’inclusione, attraverso un percorso di formazione personale e professionale” (Eleonora Pizzutti).

Nello specifico, la gestione delle risorse umane ha utilizzato questo strumento per aumentare il dialogo tra i soggetti senior, dimostratisi più competenti negli aspetti procedurali aziendali e inerenti alle mansioni operative, ed i soggetti junior, con maggior attitudine alla *customer experience*.

Quest’attività formativa punta a raggiungere, quindi, il duplice obiettivo organizzativo di:

- breve-medio termine, di contaminazione generazionale, che è stato poi declinato in cinque macroaree per gli obiettivi relazionali,
- di lungo termine, di *diversity inclusion*,

e si è sviluppata e terminata come descritto ed analizzato nel seguito.

Una volta individuato il fabbisogno formativo, che secondo Eleonora Pizzutti “è l’aspetto cruciale di un programma di (reverse) mentoring”, nel dialogo tra diverse generazioni per lo scambio di conoscenze ed esperienze, tecniche e personali, il progetto è stato formalizzato e le aree di intervento e miglioramento sono stato individuate in: relazione con il cliente, *team-working*, relazione con i responsabili e conoscenza delle procedure organizzative.

Il programma è stato in seguito condiviso secondo un approccio *top-down*: dalle linee gerarchiche superiori (dirigenti ed area managers) agli operatori vendita.

L’attività formativa è stata sviluppata basandosi su una *roadmap* di sette fasi e formalizzata nei seguenti aspetti:

- *matching* e selezione dei soggetti,

- accordo di reverse mentoring (“*Reverse mentoring agreement*”) tra le cinque coppie partecipanti e l’organizzazione,
- formazione iniziale, della durata complessiva di una giornata. L’attività formativa verteva sulla trasmissione di conoscenze relative allo strumento di mentoring e alle differenze generazionali. È stato toccato, inoltre, anche il tema delle competenze emotive,
- determinazione degli obiettivi relazionali,
- fasi di sviluppo del programma, specie in relazione ad alcuni incontri aziendali,
- monitoraggio in itinere e valutazione ex-post. Il monitoraggio in itinere comprende un’occasione di valutazione di metà percorso in relazione al progresso nel raggiungimento degli obiettivi; mentre la valutazione finale si compone di due parti: la valutazione dei risultati finali ed un incontro celebrativo per tutti i soggetti partecipanti, durante il quale un rappresentante delle coppie senior-junior espone il percorso formativo ed a cui viene rilasciato un certificato di partecipazione a tale programma.

Secondo quanto riportato dalle intervistate, poi, le uniche risorse necessarie ed a disposizione per lo svolgimento dell’attività formativa sono state gli spazi e la documentazione di reportistica, oltre che a quelle umane per la formazione iniziale e per la supervisione del programma.

Per l’implementazione del programma pilota di reverse mentoring, sono stati inizialmente svolti i processi di *screening* e *matching* dei soggetti.

Le cinque coppie senior-junior sono state selezionate e combinate attraverso delle modalità dirette ed internamente gestite a seguito della somministrazione di questionari e dello svolgimento di colloqui individuali con Eleonora Pizzutti, *supervisor* dell’attività formativa.

Il primo step di *screening* è avvenuto tramite la somministrazione di un documento, denominato “*Application template*”, in cui ai soggetti venivano richieste le seguenti informazioni:

- professionali (ruolo e punto di vendita di operatività, durata della mansione, descrizione delle esperienze professionali) e formative (tipologia di formazione),
- personali (caratteristiche distintive personali e professionali, interessi e passioni personali),

- esperienze di mentoring precedenti. Quest'informazione secondo alcuni contributi scientifici, si rivela un fattore potenzialmente influente sullo svolgimento delle relazioni di mentoring ma, come si vedrà nell'esposizione dei risultati raggiunti, non è stata decisiva per la coppia di senior-junior analizzata, che sostiene di non aver alcuna informazione al riguardo prima dell'inizio di questo specifico programma.

Eleonora Pizzutti, ci spiega che i requisiti ricercati nei soggetti riguardavano principalmente delle caratteristiche personali ed attitudinali, quali: passione ed entusiasmo, propensione all'azione, coinvolgimento, affidabilità, empatia, interesse nel supporto di altri soggetti, comunicazione interpersonale, volontà e resilienza, sensibilità alla diversità culturale e disponibilità a dedicare del tempo al progetto.

Nei soggetti senior, poi, era necessaria un'ottima conoscenza delle procedure aziendali, mentre i partecipanti junior dovevano avere una spiccata attenzione alla *customer service*.

In seguito, la funzione risorse umane ha effettuato il *matching* tramite dei colloqui individuali, durante i quali è stato anche sondato il grado di motivazione e coinvolgimento nell'intraprendere questo percorso dei soggetti.

Il completamento delle informazioni ottenute dal questionario "*Application Template*" attraverso questi colloqui ha permesso di effettuare un incrocio qualitativo dei risultati ottenuti attraverso gli strumenti di selezione dei candidati.

Nella fase di *matching*, oltre alle caratteristiche personali ricercate, i requisiti seguiti sono stati le diversità generazionale e di luogo di lavoro (diversi punti vendita).

Una volta terminati la fase di *matching* dei soggetti, i soggetti hanno formalizzato il loro impegno nell'attività formativa di *reverse mentoring* attraverso la sottoscrizione dell'accordo di mentoring, il "*Reverse mentoring agreement*", tra le coppie e l'organizzazione.

All'interno di questo documento venivano indicati:

- lo scopo del programma, ovvero "Discussione e confronto per lo sviluppo professionale e reciproco",
- la durata del programma (sei mesi),
- i momenti ed i metodi valutativi: a metà del percorso formativo ed alla fine dell'attività, basandosi sul "*Mentee/Mentor goals worksheet*". Quest'ultimo documento racchiude i principali tre obiettivi fissati dai soggetti, per cui vengono indicati: descrizione, data ed azioni implementabili per il loro

- raggiungimento e la loro evoluzione (data e livello di raggiungimento, risultati finali ottenuti, ostacoli incontrati e proposizioni di miglioramento),
- la frequenza e la durata degli incontri periodici, stabiliti in questo caso in due incontri mensili della durata di due ore l'uno, con la flessibilità di fissarne altri,
 - gli impegni reciproci nei soggetti, sia per i seniors (apertura al *feedback*, utilizzo dei consigli forniti) che per i juniors (onestà e *feedback* costruttivo, guida ed incoraggiamento, confronto).

In occasione della giornata introduttiva di formazione, mediata da rappresentanti aziendali, sono state insegnate, oltre alle caratteristiche distintive generazionali dei soggetti partecipanti, lo strumento formativo, il percorso da intraprendere, gli obiettivi da raggiungere ed altri aspetti tecnici ed organizzativi dello sviluppo della relazione, quali la frequenza incontri, la reportistica e strumenti di supporto, etc.

La formazione iniziale è stata un'occasione di comunicazione delle coppie e di contatto per poter avviare le relazioni di mentoring.

Sempre in fase iniziale, le coppie hanno determinato i loro specifici obiettivi da raggiungere, che, nel caso della coppia intervistata, Federica e Giulia, si dimostrano in linea con quanto determinato dall'azienda: "Le macro-aree identificate in cui avevamo necessità di sviluppare delle competenze erano il cliente, il rapporto con il responsabile e le procedure organizzative" (Federica – senior).

La relazione ha seguito il suo sviluppo durante i sei mesi stabiliti lungo l'evolversi del programma ed i progressivi incontri periodici, in maniera autonoma tra senior e junior, salvo per alcune linee guida definite a livello aziendale, anche al fine di ottenere dei *feedbacks* migliorativi al progetto pilota.

Secondo la coppia di intervistate, la loro relazione ha potuto evolversi con questo livello di empatia anche grazie ad un quasi abbattimento delle differenze di *seniority*, per cui Giulia sostiene che "Non è una *conditio sine qua non*" e ciò che ha permesso di far sviluppare una relazione così intensa e di fiducia è "La tranquillità che lei mi ha trasmesso".

Inoltre, il rapporto delle due intervistate si rivela tale anche in ragione dell'attitudine propositiva dimostratasi in fase di fissazione degli obiettivi. Per l'obiettivo di *team-working*, infatti, esse sostengono che "Vogliamo agire individualmente pensando globalmente. La nostra idea è quella di aiutarci l'un l'altro".

Il momento della separazione, considerato comunque "di confronto e scambio",

avviene in occasione della giornata conclusiva celebrativa, durante la quale i risultati ottenuti vengono presentati dalle coppie e l'organizzazione rilascia un certificato di svolgimento del programma di mentoring.

La conclusione della relazione di mentoring, così come identificata in letteratura, invece è soggettiva e varia da caso a caso.

Per ciò che riguarda la relazione delle mentor-mentee intervistate, Federica e Giulia, entrambe concordano sul fatto che la relazione non terminerà e, anzi, per ciò che si sono rivelate le competenze e caratteristiche distintive di ognuna, sono diventate “un punto di riferimento” l'una dell'altra.

L'evoluzione della relazione è stata supportata dalla struttura formalizzata del programma e della relazione di mentoring, a cui si accompagnano al contempo strumenti e procedure organizzative.

Le procedure aziendali determinate riguardano:

- il controllo, attraverso l'utilizzo di *report* di sviluppo e raggiungimento degli obiettivi periodicamente inviati alla funzione risorse umane,
- il sostegno, a livello organizzativo, specie per l'individuazione degli obiettivi,
- l'accompagnamento organizzativo, in fase iniziale e sporadicamente a seconda delle necessità, data l'autonomia relazionale.

In ragione di ciò, gli strumenti utilizzati possono essere suddivisi, come effettuato precedentemente, in:

- strutturali, per la formalizzazione dell'attività formativa e l'attuazione delle procedure aziendali,
- comunicativi, sia all'interno delle coppie che tra le coppie ed il coordinatore aziendale.

Per ciò che riguarda i primi, sono stati già citati:

- l'“*Application Template*”, per lo *screening* sotto forma di questionario online,
- il “*Reverse mentoring agreement*”, per la formalizzazione dell'impegno delle coppie verso il programma di mentoring organizzativo,
- il “*Mentee/Mentor goals worksheet*”, con la triplice funzione di: definizione degli obiettivi, linea guida per le discussioni degli incontri periodici della coppia, tracciamento e valutazione dei risultati raggiunti (coppie-organizzazione).

Per quanto riguarda gli strumenti comunicativi, è stato organizzato un *mix* degli stessi sia per le comunicazioni delle coppie che per quelle tra le coppie e l'organizzazione.

L'interazione delle coppie è avvenuta principalmente *face-to-face*, ad esclusione delle comunicazioni inerenti agli accordi che potevano essere liberamente fissati via mail, telefonica (messaggi e chiamate WhatsApp).

Diversamente, per ciò che riguarda le relazioni con i *supervisors* organizzativi vi è stata integrazione tra le interazioni personali e *computer-mediated*.

La formazione iniziale e il momento celebrativo iniziale vogliono essere un'attività di condivisione e sono state pertanto svolte personalmente, mentre le comunicazioni periodiche, per le valutazioni, o per delle necessità di *feedback*, sono state principalmente digitali (mail, chiamate e messaggi - tradizionali o supportati da piattaforme di messaggistica istantanea, quali WhatsApp e Skype), specie a causa della distanza tra sede aziendale (Venezia) ed operativa (Roma).

A tal proposito, Giulia sostiene che questo tipo di impostazione "è stata sufficiente" ma "a metà del percorso formativo, credo che l'incontro sarebbe servito".

Secondo la metodologia seguita ed in ragione dello scopo di analisi, è importante mostrare come il programma di *reverse mentoring* implementato sui punti vendita dell'aeroporto di Fiumicino non possa essere considerato prettamente *face-to-face*.

Nonostante la rappresentante aziendale sostenga che "L'onerosità di utilizzare strumenti quali l'IA per la combinazione dei soggetti è elevata per aziende delle nostre dimensioni" e "La loro impiegabilità è sicuramente più proficua in organizzazioni in cui il loro impiego è più ampio", infatti, si è fatto ricorso all'utilizzo di mezzi informatici e digitali per diversi momenti comunicativi e di supporto, per cui risulta più appropriato definirlo *blended mentoring*, che, come affermato in precedenza, ha sostituito il *traditional mentoring*.

Così descritta, si nota come la comunicazione organizzazione-coppia senior/junior sia principalmente *computer-mediated* ed utilizzi diversi strumenti digitali.

Secondo Eleonora Pizzutti, infatti, è possibile sviluppare una relazione di mentoring mediata dagli strumenti digitali tra mentor e mentee, in relazione al fabbisogno formativo, ma questi non sono ritenuti appropriati nel caso in cui tra gli obiettivi professionali vi sia la trasmissione di competenze "emotive" e "relazionali", quali ad esempio di *customer care*.

Nel caso di Lagardère Travel Retail Italia, infatti, in cui le competenze da sviluppare riguardavano *customer service* e competenze emotive, "Era necessario che la relazione

avvenisse *face-to-face*. Se la formazione attraverso programmi di mentoring avesse come *need* lo sviluppo di competenze informatiche, l'e-mentoring sarebbe una valida alternativa”.

Questa tipologia di mentoring si rivela sempre più implementabile all'interno delle organizzazioni sotto il punto di vista tecnologico poiché l'integrazione di CMC risulta quotidiana e svolta attraverso una molteplicità di ICT. A tal proposito, però, Eleonora Pizzutti sostiene che “Una relazione interpersonale intrapresa principalmente con comunicazioni digitali risulta più complessa per il raggiungimento di obiettivi professionali, specie se non vi è stata una prima conoscenza *vis-à-vis*.”

Nel caso Lagardère, infatti, ci si è appoggiati alle nuove ICT sostanzialmente per:

- la selezione dei soggetti, attraverso *forms online* (GoogleForms, nello specifico);
- le comunicazioni mensili tra le coppie ed i coordinatori aziendali, via chiamate WhatsApp e Skype;
- l'invio della reportistica all'organizzazione, tramite mail,

coerentemente con quanto affermato dall'intervistata.

Una struttura così delineata e la formalizzazione di mentoring hanno portato a registrare complessivamente dei risultati positivi per questo programma pilota, misurabili attraverso indicatori principalmente qualitativi, tra cui sono stati citati l'aumento della *retention* e *performances* di gruppo.

Al fine di ottenere una panoramica completa e comparativa di questi aspetti, la *supervisor* incaricata è stata intervistata dapprima in merito agli aspetti economici-finanziari del programma, alle procedure valutative ed ai loro indicatori di successo utilizzati.

Un approccio così definito, che comporta una misurazione su aspetti non quantitativi, può ritenersi sufficientemente rappresentativa anche in considerazione del fatto che a livello di costi sostenuti, si afferma che “A parte le trasferte delle persone che hanno fatto la formazione, io ed il mio collega, per il resto non abbiamo avuto costi perché si trattava di strumenti che erano già operativi”.

. Innanzitutto, i risultati riscontrati al termine della relazione dimostrano che c'è stato uno sviluppo sia professionale che personale, confermando lo sviluppo della duplice funzione dei programmi di mentoring.

Giulia (junior), infatti, sostiene che “Ho appreso sia competenze *soft* che tecniche”, nonostante “Sia un po' difficile apprendere quelle specifiche, facendo parte di due punti

di vendita diversi”.

Mentre Federica, soggetto senior della coppia, dimostra di aver sviluppato maggior confidenza con l'utilizzo delle tecnologie ed i processi di comunicazione, nel particolare caso a scopo di invio della reportistica ai coordinatori organizzativi.

A livello personale, secondo Federica, “Le funzioni di aiuto, sostegno e guida sono state incanalate e formalizzate nella figura del mentore” e quindi svolte tra entrambe.

Dato questo tipo di relazione, senior e junior sostengono che l'aspetto interessante dello sviluppo di questo percorso è stato “Mostrare le differenze che ci caratterizzano e come queste possano essere utili insieme”. Nello specifico, la partecipante junior, Giulia, ha appreso a ponderare e riflettere con più calma in particolari momenti di stress “Anche in considerazione della maggior esperienza di Federica”.

Federica e Giulia, poi, mostrano che attraverso lo sviluppo del programma, sono stati apportati dei miglioramenti anche esternamente alla relazione, nel più ampio obiettivo di migliorare la relazione nel *team*, più precisamente impattanti anche sui loro colleghi attuali o futuri.

Tra questi vi è la produzione di tutta una serie di documentazione “guida” sulle procedure e le *good practices* che le due intervistate hanno “Cercato di schematizzare per renderle poi accessibili a tutti” al fine di fornire “delle linee guida usufruibili anche dai futuri colleghi”.

Ancora, Federica sostiene che “Questo percorso è stato utile a noi. In primis per migliorarci e, poi, per dare supporto a monte”.

Questo mostra come la particolare relazione tra le due intervistate abbia permesso un miglioramento a livello più ampio, anche in considerazione del fatto che “Per noi condividere è stato fondamentale” (Federica).

Gli obiettivi raggiunti di relazione e di programma, sono stati presentati nella giornata conclusiva da Giulia.

Il momento celebrativo permette inoltre di conferire un certificato della partecipazione a questo programma e dei risultati raggiunti, per cui, nonostante sia evidente la contaminazione generazionale avvenuta, le due intervistate della coppia mostrano i loro differenti approcci al riguardo: secondo Federica “Qualsiasi percorso ha un inizio ed una fine ed avere qualcosa di tangibile per me è importante e segna il punto di svolta”, mentre per Giulia, di generazione *Millennials*, dice “L'esperienza l'ho fatta, se mi apporta qualcosa è semplicemente una dimostrazione del fatto che ci ho messo dell'impegno per ottenerlo”.

Dall'altro lato, i risultati conseguiti a livello organizzativo corrispondono con gli obiettivi fissati.

Escludendo il “famigerato ROI” come indicatore di valutazione, o per lo meno concependone la sola versione qualitativa, Eleonora Pizzutti afferma che gli obiettivi a breve termine sono stati raggiunti: tra i soggetti vi è stata contaminazione ed i senior “Si sono mostrati maggiormente entusiasti, aperti al confronto ed alle novità”.

In conclusione, l'intervista con Eleonora Pizzutti e la coppia Federica-Giulia, a scopo della trattazione si è rivelata completa e si può affermare che l'organizzazione, nell'intraprendere quest'attività formativa, è stata piuttosto coerente con tutti i contributi scientifici e letterari in tema di mentoring per quanto riguarda la progettazione e l'implementazione del programma di reverse mentoring, sviluppando una struttura e delle relazioni coppie-organizzazione che sono al contempo proceduralizzate ed autonome.

Si vedranno nel seguito i punti di maggior interesse.

La metodologia seguita da Lagardère Travel Retail – Italia, infatti, nella progettazione, implementazione e valutazione del programma formativo di reverse mentoring, si presenta strutturata e formalizzata per ciò che concerne le linee guida e gli obiettivi globali, caratterizzata dalla presenza di strumenti contrattuali e di reportistica, in grado di chiarire impegni, *workflow*, tracciamento e misurazione dei risultati.

In questo processo organizzativo, quindi, la definizione del bisogno formativo si dimostra fondamentale come punto di partenza per definire l'intervento di mentoring.

Questo approccio ha permesso lo sviluppo di relazioni fluide e costanti tra senior e junior, che svolgono al contempo i ruoli di mentor e mentee. È stato, quindi, possibile contribuire alla formazione professionale e personale dei soggetti, che ripeterebbero l'esperienza.

L'integrazione di strumenti comunicativi e di supporto *face-to-face* e digitali ha permesso il realizzarsi di interazioni efficaci sia all'interno delle coppie, che non vedono però possibile il raggiungimento dei medesimi risultati positivi nel caso di comunicazioni interne digitali. Diversamente la prevalente comunicazione via *video-calls* tra le coppie ed i *supervisors*/coordinatori organizzativi si è mostrata efficace ed efficiente, specie in ragione delle distanze geografiche.

Le difficoltà riscontrate concernono principalmente il *planning* delle coppie, spesso impegnate intensamente nelle mansioni quotidiane operative. “Ci sono stati dei

problemi per incontrarsi a causa della pianificazione, dei periodi festivi e della disponibilità di figure che potessero sostituirci nello svolgimento delle nostre mansioni” (Giulia-junior), anche se questa realtà non si è verificata nel punto vendita di Federica.

Questo aspetto viene rimarcato dalle due partecipanti confermando la loro propensione a svolgere nuovamente un programma simile, ma sottolineando “Io parteciperei nuovamente volentieri, però vorrei che gli appuntamenti fossero fissati prima: un giorno fisso ad esempio”.

A questo, la coordinatrice organizzativa, Eleonora Pizzutti, in considerazione del programma pilota rassicura “Saranno tutti aspetti presi in considerazione la prossima volta”.

Da quanto ricavato dall’intervista, Lagardère Travel Retail ha saputo disegnare ed implementare un programma di reverse mentoring in grado di registrare risultati positivi diffusi anche ai soggetti non strettamente coinvolti nella relazione, in ottica di divulgazione interna della conoscenza e delle procedure aziendali.

Questo è stato possibile grazie alla definizione chiara del fabbisogno formativo ed alla formalizzazione del programma dei momenti ritenuti “critici”.

Inoltre, l’evoluzione della relazione ed il suo monitoraggio sono stati facilitati da: formazione iniziale, *mix* di strumenti strutturali e comunicativi (*face-to-face* e *web-based*), interazioni frequenti e costanti tra i soggetti e procedure organizzative moderate.

A fronte di ciò, si può affermare che un programma di mentoring si rivela efficace se:

- sono stati determinati con chiarezza i fabbisogni formativi,
- vi è una formalizzazione tale per cui sia possibile indirizzare i partecipanti e monitorarli in itinere ed ex-post, completa di formazione all’attività ed opportuni strumenti di comunicazione e supporto.

In questo caso gli strumenti di comunicazione e supporto, essendo un insieme di mezzi personali e *computer-mediated*, mostrano come non sia appropriato parlare di mentoring “tradizionale”, ma che le interazioni *one-to-one* siano ancora considerate le più efficienti ed efficaci per quanto riguarda il rapporto delle coppie.

Relativamente agli aspetti relazionali, invece, dovrebbero esservi:

- incontri frequenti in occasione dei quali il *feedback* costruttivo assume un ruolo centrale per l’avanzamento,
- *screening* e *matching* completi ed efficaci,

- attitudini propositive e motivazione nell'intraprendere una relazione, a due o più soggetti, al fine di far sì che si sviluppino dei sentimenti di stima e fiducia e, conseguentemente, si realizzino le funzioni personali tipiche del mentoring, oltre che quelle professionali.

A parità di livello di formalizzazione, il caso seguente metterà in evidenza dei risultati e dei fattori di influenza sui programmi di mentoring diversi rispetto a quanto mostrato per il caso di Lagardère Travel Retail Italia, anche in considerazione di: diversità di fabbisogno e obiettivi formativi individuati e maggior grado di esternalizzazione di alcuni processi.

4.4 Case study 3: “I timonieri” di Human Company

Human Company è il gruppo leader italiano nel settore dell'ospitalità all'aperto grazie ad un'offerta turistica geograficamente distribuita nelle regioni: Toscana, Lazio e Veneto, ed in qualche città estera (Praga e Berlino).

Nel 2017 sono state intrapresi dei cambiamenti organizzativi a livello strutturale, manageriale e di marketing.

Nello specifico, sono state avviate delle attività di re-brandizzazione del gruppo, per cui vi è stato un “cambio nel nome del *brand*”, che è passato da ECV Group ad Human Company, e “del logo”.

A questo si sono affiancate delle variazioni nei livelli apicali dell'organizzazione che hanno fatto sì “Sono cambiati tutti i capi, è cambiato il CDA e sono cambiati alcuni ruoli”.

Complessivamente, le azioni implementate hanno permesso che i valori aziendali non solo rimanessero gli stessi, bensì “si rafforzassero”, come afferma Laura Scarpellini, HR *specialist* di Human Company, intervistata per parlarci del programma di mentoring.

Parallelamente, nello stesso anno, è stata avviata l'attività formativa di mentoring, indicata con “I timonieri di Human Company”, per favorire il “ricambio generazionale” e “lo sviluppo dei talenti potenziali”.

Questo caso, come si vedrà dall'analisi, si mostra interessante proprio per mettere in risalto come l'interazione di particolari cambiamenti organizzativi, che hanno coinvolto diverse funzioni ed aspetti di Human Company, possa impattare sullo specifico programma formativo di mentoring, rivelatosi in conclusione un “Progetto molto bello ma che non ha avuto il seguito che avevamo auspicato, per cause oggettive”.

Il programma di mentoring implementato all'interno di Human Company si caratterizza come strutturato e formalizzato, oltre che parzialmente esterno ed interno.

Il programma, della durata di un anno e che ha coinvolto quattordici coppie mentoree, andava a soddisfare il fabbisogno organizzativo di ricambio manageriale, ponendosi come obiettivo formativo lo sviluppo talenti interni al gruppo, attraverso la trasmissione ed il rafforzamento dei valori aziendali, di competenze tecniche e personali.

L'attività formativa è stata progettata e sviluppata in collaborazione con la Scuola Italiana di Mentoring e si è basata sullo sfruttamento di due metodologie di *learning*: lo strumento del mentoring ed altre metodologie di L&D delle risorse umane che utilizzano l'*action learning* e lo sport.

La combinazione dei programmi di mentoring con attività di *outdoor learning* è stata dettata anche del background formativo organizzativo e dal duplice bisogno a cui queste rispondevano.

Le attività formative di *action learning* hanno consentito “un abbattimento dei ruoli, dal direttore di strutture ai contratti stagionali” e contribuito ad “Uno scambio a tutto tondo”. In questo modo, l'organizzazione ha:

- ridotto le “differenze gerarchiche”, considerate dall'intervistata più limitanti rispetto a quelle legate al genere all'età, e, quindi, diminuito il livello di formalità,
- favorito la condivisione e la collaborazione,
- eliminato “certe barriere” mentali, più forti nelle generazioni precedenti a causa di una propensione “nell'attaccamento ai vecchi schemi”. Secondo l'intervistata, infatti, “Un soggetto con un'esperienza professionale di 40 anni, ad esempio, ha un modo di rapportarsi, lavorare e concepire i rapporti, più rigido, per ovvi motivi”.

Questo è stato favorito anche dalla promozione e l'adozione dei valori aziendali, che, se condivisi, rafforzano il sentimento di comunità “nel senso moltiplicatore” e la diffusione di conoscenza.

La scelta dei programmi di mentoring, invece, e di appoggiarsi anche ad un organismo esterno per l'ideazione e lo svolgimento, è stata effettuata anche a fronte dei precedenti programmi di analisi dei potenziali e di sviluppo dei talenti, le cui risorse individuate, però, non avevano poi seguito degli specifici percorsi, se non corsi di formazione (diversi dal mentoring).

A proposito dei particolari programmi di sviluppo talenti, Laura Scarpellini sostiene che la formazione si rifletta anche in un *benefit* che l'organizzazione offre alle risorse che presentano questo tipo di bisogno e si sentono soddisfatte nell'apprendimento continuo. Questa tendenza, almeno in Human Company, si rivela più forte nelle generazioni più recenti, per cui l'intervistata sostiene che "Stiamo cercando di rispondere a queste richieste con attività di formazione a tutto tondo e mirati a specifici casi individuali."

In quest'ottica, il programma di mentoring viene ideato e sviluppato nelle seguenti fasi:

- definizione della situazione attuale e prospezione degli obiettivi futuri (controllo congiunto su "Chi siamo" e "Dove vogliamo andare"). A ciò è seguita la definizione del fabbisogno formativo;
- *matching* e selezione dei soggetti;
- formazione metodologica del mentoring, dell'*action learning* e dei giochi sportivi.

Questa formazione iniziale è stata svolta dall'ente esterno e strutturata in tre incontri generali, concretizzatisi in attività *outdoor*, al fine di formare i coordinatori organizzativi ed i soggetti partecipanti, creare senso di appartenenza e condivisione dei valori aziendali.

In questi incontri comuni, mediati da consulenti esterni, è stato approfondito il percorso che sarebbe stato intrapreso;

- sviluppo ed evoluzione della relazione, strutturati in schede-obiettivo.
- monitoraggio in itinere, mediato dal supporto esterno, e valutazione ex post.

Le diverse fasi sono state attuate attraverso il lavoro congiunto del gruppo ed il supporto dei collaboratori esterni, svolti efficientemente.

Queste figure avevano il duplice ruolo di:

- sviluppo dei programmi e riuscita del percorso formativo "Sono stati dei facilitatori in questo senso per formare allo strumento",
- supporto alle relazioni.

affiancate da particolari procedure di controllo, relativamente formalizzate, che si vedranno poi.

A seguito della formalizzazione del programma tra l'organizzazione e la Scuola Italiana di Mentoring, si è proceduto all'individuazione delle quattordici coppie di mentori-mentee che avrebbe iniziato il percorso formativo.

La selezione dei soggetti, che “è stato un processo pensato come attività in parte selettiva ed in parte di condivisione degli strumenti tra la funzione risorse umane ed i direttori di struttura”, è avvenuta secondo un duplice criterio:

- *screening* quantitativo iniziale dei mentee, in relazione alle loro *performances* di ruolo, e qualitativo, con riferimento alle loro potenzialità, ed a parametri personali e relazionali, quali attitudine proattiva, orientamento al risultato, capacità di gestione dello stress;
- analisi dello *screening* iniziale da parte dei direttori delle strutture. I direttori, in funzione di mentori (o “Timonieri”, così come delineato dal nome del programma), hanno contribuito attraverso la selezione dei soggetti segnalando quelle risorse che, date i progressi a livello professionale in Human Company, avevano le potenzialità di sviluppo e per “fare un salto di carriera ed assumere ruoli di maggiore responsabilità”.

Attraverso il processo di selezione e *matching* delle coppie sono state individuate quattordici coppie, composte da:

- quattordici mentori, di cui: 10 direttori di struttura, 1 Food&Beverage manager, 2 area manager Food&Beverage ed 1 direttore della funzione marketing. Ai mentori viene assegnato il ruolo di parti attive nella generazione di motivazione e nel rafforzamento di appartenenza al gruppo.
- quattordici mentee, ovvero: 6 responsabili *front office*, 1 responsabile *back office*, 2 responsabili amministrativi, 3 vicedirettori e 2 responsabili di sala.

Il *matching* dei soggetti è stato poi effettuato assicurandosi che vi fosse compatibilità di ruolo, attuale del mentore e possibile futuro del mentee, per garantire la coerenza nella trasmissione delle competenze, conoscenze e stili manageriali specifici del ruolo.

Nell'affiancare i mentori ai relativi mentees, poi, era necessario che le differenze generazionali delle coppie fossero piuttosto ridotte poiché diversamente “Ne avrebbe risentito anche l’empatia, che sarebbe stata sicuramente inferiore”. Sono state così create delle coppie in cui vi erano al massimo 15 anni di differenza tra mentor e protégé. Seguendo questi criteri, alcune delle coppie formate potevano essere “geograficamente distanti”.

Una volta formalizzate le coppie, sono stati svolti i tre incontri introduttivi che hanno permesso di inizializzare le relazioni, creando un senso di appartenenza nei soggetti attraverso la condivisione dei valori aziendali, e formare i soggetti al programma di

mentoring.

Nel programma implementato da Human Company, la relazione si è evoluta in una media di dieci incontri per coppia (un incontro/mese) della durata media di due ore l'uno.

Ad ogni incontro corrispondevano delle specifiche competenze e conoscenze da sviluppare ed acquisire nel mese successivo all'incontro, tracciate da un'opportuna reportistica attraverso delle "schede" tematiche.

I dieci incontri sono stati così individuati nelle seguenti fasi:

1. Patto di mentoring,
2. Analisi bisogni formativi professionali e personali,
3. *Vision* aziendale,
4. *Mission* aziendale,
5. Valori organizzativi,
- 6-9 Competenze di ruolo,
10. Obiettivi raggiunti.

Durante ciascun incontro, veniva stabilito il focus sugli obiettivi in relazione alla specifica fase del percorso, supportato da un'apposita scheda, e costituiva un'occasione di confronto e *feedback* a tavola aperta tra mentor e protégé per esporre opinioni, dubbi e difficoltà.

Le schede relative ad ogni incontro erano strutturate in maniera tale che la *job* oggetto di formazione fosse spacchettata in tutti i comportamenti e le competenze relative, implementate qualora il mentee avesse svolto il passo successivo (verso posizioni più alte).

Questo sistema ha permesso di svolgere le procedure di controllo e monitoraggio in itinere in due occasioni: ad ogni incontro, tra mentor e mentee attraverso le schede di riferimento di report, ed a metà del percorso, coinvolgendo anche i coordinatori aziendali ed i supervisori esterni.

Seguendo questa strutturazione è stato possibile lo sviluppo progressivo delle funzioni di mentoring.

Laura Scarpellini, in veste di coordinatrice organizzativa sostiene che sono state svolte sia le cd. funzioni professionali che quelli personali, specie di *role-modeling*, in cui proposito afferma "il lavoro del mentor non solo andava a trasferire quelle competenze di ruolo, ma ha permesso anche una particolare crescita organizzativa: quando si va a

gestire un *team*, sono necessarie competenze tecniche di ruolo, ma anche manageriali, come quelle che afferiscono alla *leadership*, alla gestione delle risorse e degli obiettivi” e “Era proprio una condivisione di responsabilità e comportamenti collegati al ruolo”.

Data la possibile diversa collocazione geografica, i soggetti avevano la libertà di incontrarsi dove preferivano e, seguendo delle logiche relazionali d’efficienza, alle coppie era stato consigliato di sfruttare luoghi e contesti informali o, per lo meno, diversi dalle rispettive strutture. Quest’aspetto si è però poi rivelato d’ostacolo per “problematiche di tempistiche e di mobilità.”

Per sopperire a queste difficoltà spesso collegate ai tempi (gli incontri si sono rivelati “abbastanza diluiti”) ed i diversi luoghi geografici di provenienza dei soggetti, alle schede “di incontro” si sono affiancati anche degli strumenti comunicativi e di supporto digitali che “possono essere un completamento” proprio perché “a distanza può essere un aiuto per una questione di praticità”.

Tra questi, oltre alle mail o le chiamate (via telefono o WhatsApp) per accordarsi, “è stato utilizzato assolutamente anche Skype”, con chiamate o video-chiamate.

L’integrazione di tali mezzi si rivela ad ogni modo limitata nel caso di Human Company e, forse, non sufficiente, dato che tra le criticità riscontrate in fase conclusiva vi è nell’incontro di per sé: “In alcuni momenti dell’anno le persone erano molto impegnate ed organizzarsi per l’incontro non era così semplice. Sia per gli spazi che per i tempi”.

Questa apparente contraddizione è dovuta principalmente a due fattori.

Dal un lato, l’intervistata sostiene che questo percorso formativo non avrebbe potuto portare ai questi risultati positivi, se svolto con un programma di mentoring *web-based*, specie a livello relazionale. Infatti, nonostante secondo la sua opinione gli strumenti comunicativi digitali potrebbero essere comparati per efficacia a quelli tradizionali, sostiene “Credo che la relazione *one-to-one* sia di molto superiore rispetto a quelle mediate” poiché “Con i programmi di e-mentoring mancherebbe quella componente empatica”. Diversamente, sotto il punto di vista dell’efficienza “C’è differenza, se guardiamo il lato del dispendio”.

Dall’altro lato, la prevalenza di incontri personali è probabilmente dovuta anche alla mancanza di piattaforme che consentirebbero di svolgere da “contenitore” di diverse attività formative che vengono svolte “continuativamente” in azienda, destinate a figure manageriali così come più operative, quali in primis i corsi in aula. Laura Scarpellini, a tal proposito afferma che “Prevediamo di farla, anche perché stiamo

cambiando gestionale HR”.

A prescindere da queste difficoltà incontrate e parzialmente superate attraverso l'utilizzo di particolari strumenti, l'analisi dei risultati riscontrati ci permetterà di capire quali sono stati i fattori che hanno influito maggiormente sulla riuscita dei programmi di mentoring, in vista dell'obiettivo di ricambio generazionale, per cui, in linea generale, “Vedendo i riscontri, è stato veramente un progetto accolto positivamente”.

Innanzitutto, l'intervistata comunica che il programma di mentoring non è stato monitorato a livello di costi ma, a tal proposito, afferma “Avremmo dovuto misurare il monte ore” in ottica di “Non tralasciare la misurazione del miglioramento del capitale umano, anche se risulta difficile dal momento che entrano in gioco proprio le dinamiche umane”, a cui si sopperisce con una valutazione dell'efficacia “raggiungere un obiettivo stabilisce la possibile misurazione dell'efficacia”.

Ad ogni modo, è stata effettuata la misurazione dei risultati principalmente secondo analisi qualitative e di gradimento, “che svolgiamo sempre”, e “secondo particolari scadenze, come, ad esempio, dopo qualche mese dal termine delle attività”, vengono svolte delle osservazioni per notare possibili “cambiamenti nel modo di svolgimento delle mansioni, rispetto agli obiettivi prefissati”, oltre che da indicatori, quale la propensione dei soggetti a lavorare in *team*.

Sul lato quantitativo, invece, per cui Laura Scarpellini dice “Numeri che vogliono indicare le persone nello svolgimento delle loro attività”, vengono misurate prevalentemente le attività collegate ad indicatori di *performance*, citando un esempio: “Gli indicatori quantitativi li impieghiamo nel caso di formazione rivolte alle procedure ed i processi, con riferimento alla diminuzione dei tempi di svolgimento di un'attività”.

Per quanto riguarda lo specifico programma di mentoring, il risultato più facilmente osservabile, indicatore di successo, si lega all'effettivo sviluppo di carriera dei mentee nell'assunzione di ruoli superiori.

Con riferimento a ciò, la “calda” accoglienza verso il progetto, infatti, non ha determinato dei risultati positivi per tutte le coppie di mentori e mentee e l'intervistata ci spiega perché non tutti i quattordici mentees hanno ricoperto dei ruoli manageriali, o comunque superiori, a seguito del programma formativo.

In prima istanza, si rileva che circa il 50% dei partecipanti mentees ha assunto il ruolo per cui era stata svolta la formazione (da addetta a responsabile, ad esempio).

Diversamente, “Ci sono stati alcuni cambiamenti a livello organizzativo che hanno fatto

sì che ci fosse un cambiamento dei ruoli apicali. Il vertice ha dovuto un po' ripartire", per cui "Alcuni soggetti, con il cambio direzionale e gestionale, non hanno assunto ruoli superiori perché sono stati rivalutati da queste nuove figure".

Una delle ragioni di "non successo" è, quindi, dovuta ad un cambio manageriale, non contemplato nel programma, e dipendeva da fattori socio-organizzativi, anche collegati al processo di *screening*.

Un'altra ragione è da ritrovare proprio nel percorso svolto dai soggetti, che ha condotto ad uno sviluppo di consapevolezza professionale e personale. A proposito di alcuni protégés, Laura Scarpellini ricorda anche che "C'è stato il caso di una persona per cui ci siamo accorti che lei stessa non si sarebbe sentita nelle sue corde di assumersi maggiori responsabilità".

Nel complesso, il programma di mentoring "I timonieri di Human Company", svolto nel 2017 e definito dall'intervistata come "Una metodologia innovativa, un *empowerment* formativo *one-to-one*", ha coinvolto le persone chiave dell'azienda in veste di *testimonials* interni, ovvero i mentori, dei valori aziendali allo scopo di favorire il ricambio generazionale, in particolari posizioni, permettendo ai talenti potenziali di sviluppare comportamenti e competenze tecniche, emotive e stili manageriali specifici di ruolo.

Il programma, che si rivela mediamente formalizzato e supportato, anche da enti esterni, è stato articolato seguendo un percorso preciso per la trasmissione delle *skills* tra mentori e mentee, a cui erano affiancate attività formative di gruppo (*outdoor & active learning*).

In quest'evoluzione, il contesto organizzativo, la cultura organizzativa, la sua trasmissione ed i soggetti a cui era affidato questo compito hanno rivestito un ruolo fondamentale, che ha al contempo favorito e ostacolato la riuscita dei programmi di mentoring. Secondo Laura Scarpellini, infatti la cultura è stata "assolutamente d'impatto, specie la sua trasmissione attraverso la *mission*, la *vision* ed i valori comuni", veicolati in primis dai mentori.

I risultati riscontrati alla fine di questo percorso annuale, ed il confronto tra i casi di successo e quelli che non hanno raggiunto l'obiettivo formativo, ci permettono di evidenziare come questi fattori vi hanno influito e di effettuare delle considerazioni in relazione all'efficacia di tale strumento.

I casi in cui i mentees hanno ricoperto i ruoli per cui erano stati formati, infatti,

sono stati facilitati da elementi legati ai soggetti partecipanti e alla specifica strutturazione del programma.

A livello personale e relazionale questi sono:

- le caratteristiche individuali per le quali i protégés erano stati individuati come potenziali talenti,
- basse differenze generazioni ed appiattimento di quelle gerarchiche,
- la vicinanza dei soggetti in termini di bisogni, obiettivi e valori, influenzata positivamente dalla diffusione della cultura aziendale,

mentre gli aspetti strutturali del programma sono riscontrabili in:

- il patto di mentoring e la formazione parallela,
- la suddivisione delle competenze e comportamenti di *job* lungo gli incontri,
- il supporto di specifiche figure di supervisione e coordinamento, interne ed esterne, e delle procedure di monitoraggio e di *feedback* (attraverso schede di report).

Diversamente avviene nei casi di insuccesso, le cui cause sono da ritrovarsi in fattori misti.

Globalmente, nei casi in cui il programma non è stato portato a termine positivamente in termini di obiettivi prefissati, le ragioni riscontrabili sono legate a cambiamenti:

- a livello socio-organizzativo, ed in particolare delle figure direzionali-manageriali, tra cui anche i mentori;
- a livello relazionale, dei mentee stessi, che hanno mostrato la loro consapevolezza nella mancanza di propensione a ricoprire determinati ruoli.

Il primo caso mostra che, dal momento che alcune funzioni di *screening* e legate alla trasmissione della cultura erano affidate ai mentori, i cambiamenti di queste persone hanno portato ad una rivalutazione dei mentees stessi e “spezzato” la relazione mentor-mentee per il ricambio manageriale degli specifici ruoli individuati, successivamente ricoperti da nuove figure, determinando l’insuccesso nello sviluppo di carriera dei mentee.

La seconda ipotesi, invece, mostra come i programmi di mentoring fungano anche da strumento utile all’orientamento personale dei mentees, e non solo strettamente professionale, e possano concludersi negativamente rispetto agli obiettivi ma positivamente sotto altri aspetti. Alcuni mentees, infatti, lungo il programma di mentoring hanno sviluppato una diversa consapevolezza di sé stessi, tale per cui è stato

possibile realizzare che le loro competenze e conoscenze professionali, i tratti caratteriali e le attitudini personali non erano appropriate per dei ruoli manageriali.

Indipendentemente dal raggiungimento degli obiettivi, una criticità comune si riscontra nelle distanze di spazio e tempo, a cui si è sopperito solo parzialmente attraverso l'utilizzo di mezzi computerizzati e che dimostra indirettamente come il primo beneficio attribuibile ai programmi di e-mentoring si colleghi all'eliminazione di vincoli in questo senso.

Dato il ruolo centrale della cultura aziendale e l'influenza che questa ha avuto sui risultati dei programmi di mentoring, l'intervistata, in conclusione, sostiene "Il progetto è stato bellissimo, molto impegnativo" e, in linea generale, "Richiede uno sforzo che va fatto quando l'azienda ha già ben chiaro i ruoli, li ha condivisi. Non in un momento come quello che stava iniziando in Human Company all'epoca, in cui cominciavano questi grandi cambiamenti. È un progetto molto bello, efficace, impegnativo."

I risultati positivi registrati per il programma "I timonieri di Human Company", sono in parte attribuibili anche al supporto dei collaboratori esterni, in veste di formatori e supervisor, che si sono mostrati "molto presenti ed hanno affiancato il processo in maniera più che puntuale".

Il caso seguente metterà, per l'appunto, l'accento sul punto di vista di un consulente formativo sia per i programmi di mentoring "tradizionali" che *computer-mediated* e permetterà di analizzare meglio quale siano le funzioni principali affidate a queste figure.

4.5 Case study 4: ProjectLand, la supervisione esterna e la qualità della relazione

Il caso "I timonieri di Human Company", ha permesso di notare come il supporto di un ente esterno in ruolo di facilitatore e di supporto abbia permesso un migliore svolgimento dei programmi di mentoring.

Per questo, il *case study* presente mira all'analisi delle esperienze di Paolo Cervari, collaboratore esterno di ProjectLand, società di formazione e consulenza in ambito assicurativo, bancario e finanziario, in veste di supervisore e coordinatore di programmi di mentoring, in forma tradizionale e digitale.

L'intervistato fornirà il suo punto di vista relativamente a tali programmi formativi ed al ruolo che egli svolge all'interno delle relazioni di mentoring.

Il focus viene posto sulla mediazione delle interazioni tra mentor e mentee e sulla costruzione della fiducia reciproca in ottica di un buon avviamento delle relazioni, considerato il presupposto di base per lo sviluppo di programmi di mentoring in grado di soddisfare il fabbisogno formativo manifestato.

Nello specifico, l'analisi verrà effettuata sulla comparazione di due relazioni inserite in programmi di:

- mentoring tradizionale, incaricato da una compagnia assicurativa.
Questo programma, legato al trasferimento di risorse da un ruolo ad un altro (non in ottica di ricambio manageriale, ma di “campo ed ufficio”), costituiva una soluzione alla duplice problematica di:
 - o supportare coloro che assumevano le nuove posizioni, con delle figure di mentor,
 - o far sì che il mentor, che in questo specifico caso era il loro capo, si assumesse le responsabilità di questo ruolo;
- mentoring *web-based*, commissionato da una multinazionale che opera nel settore delle *facilities*, che è stato considerato lo strumento più idoneo date le condizioni per cui si sviluppava: barriere geografiche, e legate al fuso orario, che impedivano l'adozione di soluzioni diverse.

Il confronto è facilitato dalla similitudine a livello di obiettivo formativo posto nell'implementazione e lo sviluppo dei programmi di mentoring: formare le nuove figure, manageriali o meno, al ruolo che avrebbero assunto.

Dal momento che le relazioni tra i soggetti costituiscono il tema centrale di analisi, alcuni aspetti prettamente legati ai programmi formativi verranno trattati brevemente.

La differenza tra relazione e programma di mentoring viene da subito sottolineata in apertura dell'intervista da Paolo Cervari, in ragione del suo ruolo.

L'intervistato, in funzione di coordinatore, sostiene che la relazione di mentoring non “è un'attività formativa” ma è solo una questione di “*naming*” per cui, dato lo scopo formativo dei programmi di mentoring, essa viene inglobata in questo senso.

A tal proposito, mentre il programma di mentoring si conclude con il raggiungimento dell'obiettivo formativo organizzativo, la relazione di mentoring “Può durare una vita!”, dal momento che, se viene avviata positivamente, “come continuare il viaggio è affare loro”.

Fermo restando lo sviluppo del rapporto nelle fasi identificate in letteratura,

Paolo Cervari sostiene che “C’è questa evoluzione” e che se il rapporto, anche di *web-based*, diventa stabile ed è svolto bene si rafforza ad un livello tale per cui “Può durare anche una volta raggiunti gli obiettivi del programma”.

In ragione di quanto sostenuto, è corretto affermare che in una relazione inserita in un programma di mentoring, tradizionale o digitale, può non verificarsi mai la cd. fase di conclusione, nonostante quella di separazione possa identificarsi con il termine del programma di mentoring.

Queste condizioni possono verificarsi più probabilmente se la fase iniziale della relazione viene iniziata in modo “solido”. A facilitare un’iniziazione di questo tipo, ci si appoggia spesso a consulenti e specialisti esterni.

Tra la relazione di mentoring ed il programma formativo, infatti, si può inserire il cd. programma di facilitazione, di competenza dell’intervistato.

Il programma, di durata “molto variabile” dai tre mesi ad un anno, mira a creare delle buone basi per cui la relazione può essere ritenuta in grado di proseguire lungo il programma di mentoring profittevolmente.

Quelle che vengono generalmente indicate come “buone basi”, a parere del consulente, si concretizzano con la fiducia reciproca.

Nel caso specifico, il programma di facilitazione viene sviluppato sulla base di una metodologia di comunicazione e sviluppo delle persone che prende il nome di “Psicologia strategica”.

Questo impianto metodologico è, poi, affiancato da altri strumenti.

Tra gli strumenti di supporto alla metodologia utilizzata dall’intervistato, non sono compresi l’*assessment*, o *screening*, ed il *matching*, processi solitamente affidati all’organizzazione.

Nonostante ciò, il consulente mostra l’influenza di questi due processi sullo sviluppo della fiducia relazionale tra i due soggetti.

Lo *screening*, ad esempio, dovrebbe essere basato sulle caratteristiche di personalità e le competenze relazionali dei soggetti.

Diversamente, gli aspetti demografici, quali età, e genere non sono ritenuti “rilevanti”, se non quando vi è correlazione con la cultura organizzativa, come nel caso dei programmi di *female mentoring* in cui “La *diversity* può essere considerata o meno una leva di sviluppo”.

Il *matching* dovrebbe poi essere effettuato per condizioni di similarità o

complementarità.

Il facilitatore, a fronte della sua esperienza nel campo, sostiene che la sua figura si inserisce nelle relazioni una volta che il *matching* viene effettuato, attraverso lo svolgimento di colloqui, individuali ed in compresenza dei soggetti della relazione, ed un incontro, dove possibile.

Lungo lo sviluppo della relazione, il supervisore pianifica, una o due volte al mese, degli incontri con i partecipanti affinché ci possano essere dei momenti di confronto e monitoraggio.

Il ruolo del facilitatore esterno è variabile in relazione agli specifici casi in cui si trova ad operare, e può comparire lungo tutto il programma di mentoring (dall'individuazione del fabbisogno formativo alla valutazione dei risultati finali) o ricoprire solamente un ruolo di facilitatore delle relazioni.

In linea generale, l'intervistato afferma che questo ruolo potrebbe considerarsi portato a termine "Quando si può dichiarare che la relazione è stabilita" e "Questa va avanti da sola", dato che sulle basi giuste.

Secondo quanto appena sostenuto, l'esperto sostiene che i programmi di mentorship dovrebbero essere sviluppati funzionalmente alla relazione, in modo che il mentore e il mentee possano attraverso questa "operare in modo che sia vantaggioso per il mentee di adoperare il mentor".

Mentre il mentee ha interesse ad intraprendere una relazione di mentoring per la sua crescita personale e per rispondere ai suoi bisogni, secondo l'intervistato, la problematica fondamentale è creare la motivazione del mentore nell'intraprendere questo percorso, poiché "Non è una persona che ha come scopo principale quello di implementare e costruire le competenze", come il mentee.

Negli specifici programmi di mentoring d'analisi, questa problematica si riscontrava, innanzitutto, nella necessità di creare un legame tra i managers (o capi) e le persone che avrebbero cambiato ruolo.

La figura del supervisore, "come *coach* di un processo di mentoring", permette, infatti, che il mentor "Abbia voglia di stare dietro al mentee" e viceversa, durante la creazione e lo sviluppo della relazione.

In sostanza, la motivazione di entrambi i soggetti ad intraprendere dei programmi di mentoring, che può rientrare o meno nei criteri di *screening* e *matching*, prescinde dalla particolare relazione e deve essere creata dal supervisore/coordinatore.

Sotto quest'ottica appaiono “sfocate” le funzioni che spettano al mentore.

Secondo Paolo Cervari, a livello generale, il mentore, “piuttosto che insegnare”, ha una funzione guida, “Da Virgilio”, del mentee verso il percorso di carriera e di “come muoversi in azienda”, di fornire *feedbacks* e consigli.

Secondo questa prospettiva, l'intervistato non vede la capacità di trasferire il proprio *network* e permettere al mentee di posizionarsi bene dal punto relazionale come delle funzioni formative. Il mentore dovrebbe, diversamente, essere incaricato di:

- orientamento professionale e personale,
- fornire *feedbacks*,
- sviluppare le competenze emotive ed i comportamenti “di ruolo”, fungendo quindi da *role-model*.

Queste funzioni permetterebbero di fare fronte agli specifici bisogni del mentee, che si manifestano ad esempio in domande di trasferimento, candidature spontanee e simili (“Vorrei inoltrare questa domanda di trasferimento. Che ne pensi?”).

Quanto fino a qui mostrato mette in evidenza due particolari aspetti che influenzano la produzione di risultati positivi nei programmi di mentoring, in relazione a degli elementi relazionali:

- la motivazione nell'intraprendere questo percorso,
- la fiducia reciproca,

che possono essere facilitati dal supervisore attraverso una serie di procedure e strumenti comunicativi.

Questi ultimi verranno ora analizzati per i due casi d'interesse, fermo restando che con tali strumenti si intendono quelli utilizzati per favorire la fiducia ed aumentare la motivazione alla partecipazione.

Per le relazioni di mentoring nel caso della compagnia assicurativa, i rapporti si sono svolti principalmente *face-to-face*.

A fronte del fatto che le condizioni ambientali (organizzative e non) e relazionali lo permettevano, questa scelta è stata presa dal momento che “La presenza fisica garantisce interazione e la presenza di riscontri” ma, soprattutto “Un'attenzione di molto maggiore verso gli aspetti emotivi, verbali e para verbali”.

Diversamente, per il programma di e-mentoring, data la differenza a livello di fuso orario e l'importanza del tema della “*distance*”, “più che in remoto”, la relazione è stata sviluppata attraverso strumenti comunicativi in modalità prevalentemente

asincrona, oltre che sincrona, quali mail, le chat, WhatsApp e simili.

L'intervistato, a tal proposito, mostra le differenze di queste tipologie di comunicazione da un punto di vista della tecnica e della modalità di comunicazione.

Le comunicazioni asincrone sono state svolte attraverso strumenti che permettessero la registrazione delle informazioni, anche con messaggi vocali e video registrati, così facendo "Tutto ciò che è permanente, può essere trasferito".

Questa capacità di trasferimento e di permanenza delle informazioni può costituire al contempo un vantaggio ed uno svantaggio.

Da un lato, aumentano le possibilità di tracciamento, fruibilità e reperibilità, a scopo di utilizzo o monitoraggio, dei dati a disposizione dei soggetti; dall'altro, queste stesse possibilità aumentano anche per i soggetti esterni (organizzazione, supervisore, e simili), costituendo un limite potenziale alla creazione della fiducia in termini di privacy. Al proposito, l'intervistato afferma che "se alcune cose restano a conoscenza esclusiva della coppia, non è un fattore limitante, anzi potrebbe essere un fattore facilitante" nella diffusione di conoscenza opportunamente filtrata.

Per quanto riguarda la sincronicità, invece, "C'è interazione e ritorno immediato", elementi importanti che riducono la percezione di "distanza" tipica delle CMC.

La sincronia potrebbe risultare, inoltre, più vantaggiosa rispetto all'asincronia in relazione alla costruzione della fiducia. Secondo l'intervistato, questa è difficile da costruire con "Una persona che non hai mai visto" ma "Non è infattibile" e la problematica maggiore si collega all'"Essere rassicuranti, affettuosi e protettivi", difficile in modalità asincrone.

A prescindere da questi aspetti, nel caso delle due relazioni, il supervisore sostiene che i soggetti non hanno complessivamente riscontrato particolari difficoltà nella relazione.

Nel caso della relazione *web-based*, si afferma che gli strumenti digitali hanno funzionato specie perché le persone erano abituate (anche se non tutte) a lavorare in questo modo.

Normalmente questi strumenti erano principalmente utilizzati per dei progetti di tipo operativo aziendale, "Dove le modalità di comunicazione e relazione erano più orientate ad i criteri di efficacia ed efficienza".

Un'altra ragione abilitante questo tipo di relazioni è da ritrovarsi nei riconosciuti sistemi di riferimenti aziendali.

Con riferimento ai sistemi organizzativi in grado di tracciare e consentire le

interazioni tra i soggetti, oltre ad altre funzioni di reportistica, sebbene l'interlocutore non abbia ad oggi utilizzato delle piattaforme specifiche per i programmi di e-mentoring, egli ritiene che possano fare la differenza dipendentemente da “come vengono usati e da altri fattori”.

In generale, una piattaforma di questo tipo “migliora l'efficienza dell'intervento ma non l'efficacia”. Nel caso in cui si tratti di relazioni e programmi di mentoring che coinvolgono un numero relativamente elevate di soggetti, però, “Alla lunga l'efficienza fa anche l'efficacia”, in particolare in ottica di costi dell'attività formativa.

Il soggetto, che ritiene che il costo dei programmi di mentoring sia sostanzialmente composto da quello per il servizio di consulenza esterna, infatti, afferma che un'azienda già digitalizzata e che dispone degli strumenti in questo senso è agevolata nello sviluppare una piattaforma apposita per i programmi di mentoring. Diversamente avviene nel caso in cui il programma si rivolga a poche coppie di soggetti.

Presentati positivamente i risultati finali raggiunti negli specifici programmi di analisi, di cui il facilitatore non è autorizzato a parlare molto, emergono principalmente alcuni aspetti relativi alla misurazione dei progressi ed i fattori di influenza su questi.

Mentre gli indicatori economico-finanziari del programma formativo sono ritenuti “in parte utilizzabili”, a parere dell'intervistato “Sono più importanti gli indicatori qualitativi” e vengono ottenuti dalle dichiarazioni dei soggetti e dalle percezioni delle persone “che svolgono il mio ruolo” relativamente alla costituzione del rapporto “ideale”.

Tra questi indicatori, anche le variazioni del *turnover* sono ritenute rappresentative, se ponderate con altre variabili quali “l'andamento economico dell'azienda”.

A fronte del raggiungimento degli obiettivi di programma prefissati, l'intervistato afferma che alcuni risultati osservabili sono l'aumento della motivazione personale e dell'attitudine relazione “Non solo con il mentore”, che viene ritenuto “forse l'aspetto più rilevante”.

In linea generale, relativamente ai processi e gli strumenti di monitoraggio e valutazione del percorso formativo, Paolo Cervari sostiene che la loro efficacia dipenda da molti fattori: in primis da come è stato strutturato lo strumento e da come viene analizzato.

Oltre alla formazione iniziale, poi, l'intervistato mette l'accento sull'influenza della cultura organizzativa, citando Peter Drucker “La cultura si mangia la strategia a

colazione”. Questo “elemento dominante” dovrebbe essere “alto” per influenzare positivamente le relazioni e nei programmi di mentoring.

Riassumendo il caso analizzato, è possibile ricavare delle informazioni relativamente all’influenza della qualità della relazione sui programmi di mentoring e su come questa possa essere favorita.

Posta la distinzione tra rapporti e programmi di mentoring, una relazione mentor-mentee caratterizzata da fiducia reciproca è un buon antecedente per una relazione che:

- sia duratura,
- permetta il raggiungimento degli obiettivi formativi del mentoring.

Una relazione solida sotto questo punto di vista può, infatti, perdurare anche una volta che il fabbisogno formativo, nel caso d’analisi di cambiamento di ruolo interno, sia stato raggiunto.

Garantita la motivazione del mentore nell’intraprendere questo percorso, ciò è perseguibile attraverso la combinazione di diversi strumenti:

- *screening* iniziale basato su caratteristiche di personalità e competenze relazionali,
- *matching* effettuato in ragione di similarità o complementarità dei soggetti,
- programma di facilitazione svolto da un supervisore della relazione che implementi degli strumenti di monitoraggio atti a constatare l’appropriatezza delle coppie,
- una cultura organizzativa “alta”.

Per ciò che riguarda i mezzi di comunicazione interpersonale, invece, nel caso in cui le condizioni ambientali (organizzative ed esterne) lo permettano, per lo sviluppo di un rapporto solido è auspicabile che si svolgano principalmente *face-to-face*, garantendo:

- interazione,
- *feedback*,
- attenzione verso gli aspetti emotivi, verbali e para verbali.

Diversamente, l’efficacia di questi può essere riprodotta dai mezzi *web-based* e, in particolare, quelli che consentono la modalità di comunicazione sincrona. In questo caso, in presenza di un sistema integrato di tracciamento delle informazioni, su cui risultano chiari gli aspetti della privacy, viene assolta una funzione di diffusione della conoscenza anche da strumenti asincroni.

La facilità d’utilizzo di questi strumenti e l’utilità percepita dai soggetti è influenzata

dall'abitudine dei soggetti al loro utilizzo diffuso, non solo in occasione dell'attività formativa, e dai sistemi di riferimento aziendali.

Il caso seguente, relativo ad un programma di e-mentoring a scopo di orientamento e sviluppo personale, permetterà approfondire gli aspetti collegati alle relazioni di mentoring virtuali grazie alla duplice testimonianza del coordinatore relazionale e dell'e-mentee.

4.6 Case study 5: Ex allievi scuola militare, l'e-mentoring

L'Associazione ex Allievi-scuola militare Nunziatella è una Onlus, i cui partecipanti donano il cinque per mille, fondi destinati alle borse di studio per i diplomandi più meritevoli.

Negli ultimi anni, l'associazione offre agli ex allievi dei programmi di mentoring di "orientamento", il cui responsabile incaricato del progetto, Francesco La Saponara, è stato intervistato per spiegarci il loro approccio a tale strumento.

Il caso studio, poi, è completato anche dalla testimonianza relativa ad un programma di e-mentoring. Per questo è stato intervistato Andrea Castellaneta, un e-mentee coinvolto in un programma di e-mentoring da circa otto mesi al fine di poter essere orientato nella scelta della formazione universitaria ed indirizzato nel percorso di carriera.

Il caso analizzato si dimostrerà molto interessante principalmente per due fattori:

- l'esclusivo utilizzo di mezzi di comunicazione digitali per il programma formativo e per lo svolgimento della relazione,
- lo sviluppo di relazioni di e-mentoring *many-to-one*, data la presenza di un mentee e due mentori, oltre al coordinatore del programma.

L'intervistato, Francesco La Saponara, in veste di responsabile di progetto e coordinatore delle relazioni, ci presenta lo strumento del mentoring così come implementato all'interno dell'associazione, evidenziando la centralità dei soggetti in questo strumento.

Quest'attività formativa, infatti, secondo l'intervistato, dovrebbe sempre essere inquadrata secondo la finalità biunivoca dei soggetti che vi partecipano e per cui deve esserci un mutuo scambio. I soggetti sono:

- il mentee, che riceve un servizio a finalità di orientamento per poter capire e comprendere "dove posso andare";

- il mentore, in un'ottica formativa. Infatti, secondo l'intervistato, i programmi di mentoring rappresentano un momento formativo, di completamento, consolidamento e perfezionamento anche delle *skills* del mentore perché "Insegnare e comprendere anche sé stessi, costituisce un percorso evolutivo anche per il mentore".

In quest'ottica, infatti, i programmi, poco formalizzati e proceduralizzati, vengono implementati per mettere in contatto diverse generazioni di ex studenti della scuola a fini di:

- orientamento, attraverso la trasmissione di conoscenze e competenze dai soggetti senior a quelli junior, durante diverse fasi delle carriere formative e professionali di questi ultimi,
- creazione e condivisione dei *networks*.

Nel range formativo offerto dall'Associazione ex allievi scuola militare Nunziatella compaiono anche programmi di e-mentoring, in fase di test, che sono "necessariamente utilizzabili nei casi in cui mentor, mentee e supervisore siano geograficamente distanti" e dal momento che "il mentoring tradizionale è legato a dinamiche troppo locali".

A fronte della mancanza di legame umano, "Perché il soggetto è semplicemente una voce" o magari "L'ho visto qualche volta su Skype", questa tipologia di programmi viene implementata principalmente per ragioni legate a distanze geografiche, particolarmente presenti tra gli ex allievi della scuola militare, economicità e rapidità.

Nell'analisi di questo caso studio di e-mentoring, si prenderà a riferimento la relazione tra due mentori, Luigi e Riccardo, ed un mentee, Andrea Castellaneta.

Il programma di e-mentoring, poco formalizzato e molto concentrato sull'interazione e la trasmissione di esperienze, è stato avviato grazie al *network* di conoscenze ed alla mediazione di Francesco La Saponara e scelto a causa delle distanze che separano i soggetti.

Inizialmente l'obiettivo era una trasmissione di conoscenze relative alla gestione di fondi e si è sviluppato poi come un programma di e-mentoring a fini orientativi.

Per quanto concerne l'ideazione dei programmi di mentoring per gli ex allievi, i punti di partenza, per cui "Una volta che questi criteri sono stati impostati, allora può essere strutturato il programma di mentoring e la relativa relazione", vertono attorno ai bisogni e le caratteristiche dei soggetti.

Inizialmente, infatti, dovrebbero essere chiariti:

- il bisogno formativo dei soggetti, che si declina poi negli obiettivi da raggiungere,
- lo *screening* dei soggetti, che dovrebbe essere svolto dal soggetto “Charlie”,
- il *matching* relazionale.

A proposito di questi strumenti, Francesco La Saponara sostiene che è necessaria “Una profilazione a fini del *match* che sia coerente tra i due soggetti”, per cui vengono utilizzati degli strumenti, quali interviste e colloqui, attraverso cui si individuano e combinano i soggetti “dal punto di vista introspettivo delle personalità dei soggetti”.

Per questo i colloqui sono strutturati in modo da capire i soggetti, le loro passioni e ambizioni, e le loro competenze, magari anche non note.

Nonostante questa sia l’impostazione “formale” utilizzata per lo *screening* ed il *matching*, l’intervistato sostiene che “Per la maggior parte delle combinazioni che ho fatto, ho sfruttato il mio personale *network* di conoscenze, perché conoscevo, molto bene, le loro caratteristiche e le ritenevo opportune per quegli specifici casi”.

Anche a fronte di quanto sostenuto per questi processi, in linea generale, l’intervistato rimarca la compresenza di tre soggetti nelle relazioni di mentoring:

- il mentee, o ricevente,
- il mentore, che dovrebbe essere incentivato “da una struttura certificata e riconosciuta” al fine di potersi impegnare in questo percorso,
- il supervisore/coordinatore della relazione, che deve possedere competenze del mentor, del mentee ed altre collegate al ruolo.

In una triplice relazione così delineata, da parte dell’intervistato viene posta particolare attenzione per quanto riguarda le caratteristiche, personali e motivazionali, del mentore.

L’interlocutore, infatti, sottolinea la necessità di riconoscere dei particolari aspetti, e non semplicemente la sua volontà di “dare sfogo alla mia esigenza di insegnare”, anche a fronte del fatto che gli adulti “insegnano per ottenere un riscontro”.

Per rispondere all’esigenza di garantire la motivazione del mentore nel “sottrarre del tempo a sé stesso” per poterlo dedicare a formare un mentee, in collaborazione con Matteo Perchiazzi di Scuola Italiana di Mentoring, è stato avviato un progetto che mira alla definizione di *standards*, di una certificazione, opportunamente rilasciata da un ente “garantito”, ovvero una metodologia che definisca il percorso di insegnamento intrapreso dal mentore e che possa incentivarlo a partecipare attivamente ai programmi di mentoring.

Oltre alla necessità di fissare una sorta di certificazioni che attestino le capacità di un soggetto come figura di mentor, emerge come sia importante anche la figura di un soggetto terzo coordinatore/supervisore, specie nei casi di e-mentoring in cui la relazione deve essere stimolata e favorita.

Il supervisore “Deve essere il più skillato” dal momento che in esso si dovrebbero concentrare competenze del mentor, del mentee ed esterne collegate al ruolo.

Questo anche in ragione del fatto che dovrebbe essere incaricato di effettuare uno *screening* attraverso un’intervista “a monte” di mentor e mentee, in funzione del quale poter capire l’effettiva compatibilità dei soggetti, e quindi effettuare i *match*, in vista dello sviluppo della relazione.

Inoltre, viene affermato che questo terzo soggetto, “l’attore C”, deve essere anch’esso una figura certificata come il mentore, al fine di poter garantire e riconoscere il rispetto di particolari procedure e metodi efficaci in ottica di “effettiva costruzione”.

Questo ruolo, nel caso del programma di e-mentoring analizzato, è svolto da Francesco che ha il compito di:

- fornire degli strumenti di comunicazione comuni, quali chat Group,
- stimolare al contatto ed all’interazione. Per l’iniziazione della relazione, ad esempio, è stata inviata una mail da parte del supervisore a mentee e mentori. Quest’interazione dovrebbe essere stimolata anche per il *face-to-face*, poiché, secondo il supervisore, “Quest’incontro o fai che accada o non si crea così spontaneamente”,
- monitorare l’evoluzione della relazione. Dopo qualche mese, per il programma analizzato, ad esempio, c’è stata la richiesta di *feedback* sull’evoluzione della relazione.

Per quanto riguarda il mentee, invece, vengono principalmente segnalati tre aspetti: le loro passioni ed ambizioni., e le loro competenze. Queste ultime si rivelano delle caratteristiche influenti per quanto riguarda la relazione di e-mentoring, come dimostra, nel caso qui studiato, l’occasione in cui il supervisore ha richiesto al mentee maggiori informazioni relativamente ai processi della *blockchain*, conoscenze specifiche del protégé.

Nella specifica relazione di e-mentoring analizzata, i soggetti sono, per l’appunto, Andrea, l’e-mentee, Riccardo e Luigi, e-mentors, oltre a Francesco, *supervisor*, che in veste di coordinatore, “sopperisce alla mancanza della piattaforma che permetterebbe inizialmente di effettuare il *match*” (Andrea).

L'e-mentee che risponde, Andrea Castellaneta, è uno studente universitario in Laurea Magistrale "*Economics and Finance*", residente a Roma, con attitudine all'internazionalità, che ha intrapreso il programma di e-mentoring al fine di ottenere un orientamento nella scelta del percorso accademico ed ulteriori informazioni sul suo futuro ambito lavorativo, "attraverso le testimonianze di esperienze reali sul campo". Riccardo, esperto di investimenti e con varie esperienze all'interno di *venture capital*, residente a Londra, e Luigi, CFO d'azienda, basato a Milano, hanno, invece ricoperto i ruoli di e-mentori.

Il programma di e-mentoring è stata iniziato otto mesi fa (aprile 2019), quando Andrea si è interessato a tale strumento, a seguito del passaparola di un conoscente, ed ha effettuato l'iscrizione sulla piattaforma del programma.

Il suo obiettivo era "avere dei consigli concreti basati sull'esperienza di chi l'ha vissuta", anche in considerazione di voler prendere una scelta consapevole per il percorso di Laurea Magistrale e per "capire quali aspetti del mondo lavorativo incontravano di più i miei interessi", senza "affidarmi semplicemente alle informazioni che avrei potuto trovare *online*".

Una volta effettuata la profilazione sulla *landing page* dell'associazione, di cui aveva familiarità data la sua precedente formazione scolastica, è stato contatto da Francesco La Saponara, che ha provveduto ad effettuare lo *screening* dei soggetti e creare il *match*, principalmente tramite la personale rete di conoscenze.

In seguito, dopo aver comunicati i cd. "Diritti e doveri" delle figure partecipanti, i soggetti sono stati messi in contatto dal supervisore Francesco che "ha garantito che i due mentori si rendessero disponibili" attraverso una mail e la creazione di una *group chat*, permettendo così il contatto iniziale.

A relazione iniziata, circa sei mesi fa, quindi in fase di "coltivazione", mentors e protégés si contattano personalmente, senza la mediazione del coordinatore, che fornisce comunque degli stimoli periodici.

Ad oggi, si può affermare che le funzioni "professionali" dei programmi di mentoring sono state svolte. L'e-mentee, infatti, sostiene che i due e-mentors gli hanno trasmesso le opportune informazioni relativamente al tipo di lavoro che svolgono, le competenze tecniche richieste per intraprendere quel tipo di carriera e quali sono anche le competenze emotive necessarie, come ad esempio la sottoposizione allo stress, ovvero "Niente di banale dal momento che sono esperienze personali" (Andrea).

Date le esclusive interazioni *computer-mediated*, dopo sei mesi di inizio della relazione, i quattro soggetti non si sono ancora incontrati personalmente, ma resta tra gli obiettivi del mentee di poter svolgere un incontro “per completare tutti e tre i tipi di rapporto” dato che “i messaggi, le mail, le chiamate o WhatsApp, non bastano”.

Andrea, infatti, che sostiene che la sua generazione (*Millennials*), rispetto alle successive, ha ancora la percezione di nostalgia verso gli strumenti analogici, riconosce nella conoscenza *face-to-face* “un plus” con “l’aspettativa di portare avanti, e ridare indietro, quelle che sono state le opportunità offerte”.

Con quest’affermazione, poi, il mentee conferma di poter avere delle risorse di cui potrebbero necessitare i due mentori e della sua predisposizione a poter intraprendere dei programmi di *reverse mentoring*. Per questo tipo di strumento, però, si mostra convinto nell’influenza che può avere la personalità del senior in un ruolo anche da mentee: “Se l’altro soggetto è mentalmente aperto, può essere fattibile”.

È interessante notare in questo caso di e-mentoring che, diversamente da quanto sostenuto in letteratura e riscontrato in molti programmi di mentoring (anche tra quelli qui analizzati), il mentee non sembra necessitare di una particolare pianificazione di incontri frequenti e cadenzati, dato che ciò “dipende dalla necessità del momento”.

Questo dato potrebbe rappresentare una differenza caratterizzante tra i programmi di e-mentoring da quelli tradizionali, così come l’esclusivo utilizzo di strumenti digitali, sia strutturali che comunicativi.

Così come lo specifico programma di e-mentoring in questione è informale, allo stesso modo, gli strumenti “gestionali” sono non formalizzati: non sussiste quindi una sorta di contratto di mentoring, così come mancano delle durate ed una frequenza costante dei contatti, una piattaforma di collegamento o dei particolari documenti di reportistica,

L’unico *tool* formalizzato può essere individuato nel documento dei “Diritti e doveri”, messo a disposizione dal supervisore e consultato dai partecipanti in seguito al *matching*, che è stato riscontrato coerente da parte del mentee.

Relativamente agli strumenti comunicativi, invece, si nota come sia stata sviluppata un’integrazione di essi e, quindi, un’interazione multicanale.

Tra questi strumenti diversi sono quelli citati: telefono (chiamate e messaggi), Skype, *group chat*, sia per le chiamate che le video-chiamate, diari di bordo *online* e varie applicazioni di messaggia istantanea (WhatsApp, Messenger e simili).

Per quanto riguarda i mezzi di comunicazione qui citati, è interessante notare il loro utilizzo nel programma di e-mentoring di analisi.

Il protégé, nonostante abbia dei contatti più frequenti con Luigi rispetto a Riccardo, con il primo ha utilizzato solamente chiamate, messaggi e-mail, mentre le video-chiamate (Skype, WhatsApp, o altri) sono state effettuate con Riccardo e Francesco, che sente spesso.

Questo risulta rilevante anche in considerazione del fatto che l'e-mentee riporta che le video-chiamate per lui costituiscono una "via di mezzo" tra la chiamata e l'incontro fisico e che queste si avvicinano di più all'incontro e l'interazione personale.

Il differente approccio alla metodologia comunicativa può essere, in questo caso, ricondotto a: differenze generazionali e disponibilità "fisiche" di comunicazione.

Inoltre, un ruolo importante a livello comunicativo è attribuito da Francesco La Saponara ai social network, tra cui "Linkedin, ma non solo", dal momento che "il network fa la differenza".

In quest'ottica, infatti, l'associazione ex studenti scuola militare Nunziatella, per il particolare strumento di mentoring, sta creando un servizio che "desti interesse" e sia d'utilità nel futuro dei diplomandi. Questo servizio permette di creare un *network* di mentori, con cui i mentees possano avere "un rapporto umano di fiducia", senza affidarsi solamente ai possibili "7 mila risultati di Google".

A dispetto della "strumentalità" d'utilizzo di questi strumenti, in ragione di fattori quali la distanza fisica e temporale, l'incontro dei due soggetti è ritenuto dal supervisore di programma "necessario" affinché i due soggetti possano condividere un'esperienza e costruire una relazione, un legame. Allo stesso modo, Andrea dimostra il suo interesse nel voler incontrare i due e-mentors ed il coordinatore personalmente perché "Penso che possa essere un diverso tipo di interazione".

Questo incontro dovrebbe svolgersi come esperienza personale comune, quale può essere un pranzo, un'uscita all'aria aperta, o altre simili, dal momento che "L'interazione umana crea un legame mentale maggiore, più solido e più vero" (Francesco).

Data questa visione, gli ambienti digitali che "Si rivolgono verso l'ultimissima generazione" (Generazione Z, nel caso), non sono ritenuti efficaci a livello comunicativo poiché "Se la nostra comunicazione avviene attraverso strumenti indiretti, si crea una percezione strumentale, una sorta di barriera". Con quest'affermazione viene indirettamente messa in discussione l'efficacia degli strumenti digitali nel loro esclusivo

utilizzo per i programmi di mentoring.

A dispetto di questa “percezione strumentale” e mancanza di “interazione umana”, però, l’interlocutore evidenzia i vantaggi delle comunicazioni *computer-mediated*, sempre e comunque necessariamente intermedie da un supervisore, nei casi di mentoring.

Tra questi vengono citati:

- la velocizzazione ed il progredire delle attività formative,
- la loro efficace applicabilità nel caso in cui l’esigenza di utilizzare dei programmi di e-mentoring, anziché di mentoring tradizionale, sia presente sia nel mentore che nel mentee, come nel caso di analisi di Andrea, Riccardo e Luigi.

Per quanto riguarda la globalità degli strumenti necessari per i programmi di e-mentoring, secondo Francesco La Saponara, per fornire un servizio completo dovrebbe essere messa a disposizione una piattaforma “Perché i programmi di mentoring non possono funzionare esclusivamente con la combinazione di conoscenze personali”. Questa dovrebbe essere completa di: un sito internet, possibilmente collegato alle pagine Facebook e Instagram, un’area riservata all’iscrizione, di modo da poter far la profilazione e la catalogazione, oltre che ad una *Newsletter* (“di remind”, ad esempio) per l’evoluzione dei programmi mentoring.

Una piattaforma di questo tipo, sviluppata anche con ulteriori funzionalità, infatti, permette di “Registrazione le informazioni dei partecipanti, effettuare delle statistiche e tracciare il raggiungimento degli obiettivi”.

A proposito della registrazione delle informazioni, inoltre, emerge l’importanza di chiarire quali siano gli aspetti riguardanti la privacy di questo strumento, specialmente con riferimento alle informazioni e condizioni suscettibili di divulgazione. Questo anche a fronte del fatto che “Sarebbe idealmente possibile effettuare una profilazione di base semplicemente dal profilo Facebook”, come sostiene Francesco La Saponara, evidenziando la sempre più facilità di ottenimento di informazioni sulle persone.

In una struttura così delineata, i risultati osservabili ad oggi, per cui la relazione è ancora in corso di svolgimento, sono riscontrabili principalmente nella trasmissione dai mentori al mentee.

Considerando l’assenza di una valutazione finale formalizzata, per cui l’e-mentee dimostra la necessità di “aggiungere qualcosa dal punto di vista della reportistica, della determinazione e del monitoraggio degli obiettivi”, i risultati raggiunti vengono

identificati qualitativamente, in ragione degli obiettivi di programma, in:

- trasmissione di esperienze utili dai mentors al mentee, seguendo l'obiettivo di orientamento,
- passaggio della rete di conoscenze dai mentori al mentee, relativamente alla creazione e condivisione di *network*.

Il protégés, a tal proposito, afferma che quanto è stato sviluppato sino ad oggi risponde alle esigenze e gli obiettivi che si era prefissato nell'intraprendere questo tipo di programma, relativamente a conoscenze e competenze fornite dagli e-mentori.

Sotto l'aspetto relazionale dopo circa otto mesi dall'inizio della relazione di e-mentoring, inoltre, il protégé si mostra fortemente interessato e convinto che questa relazione sarà duratura, anche a fronte del fatto che sono legati da un'esperienza comune vissuta, ovvero il triennio presso la scuola militare.

Non solo, questo, combinato con altri possibili aspetti in comune, quali nello specifico i percorsi universitario e professionale, fa sì che si stringa "un rapporto d'amicizia" (Andrea).

Complessivamente, l'e-mentee si mostra soddisfatto di aver intrapreso questo percorso, che ritiene "un servizio dal valore enorme".

Seguendo la stessa prospettiva, l'opinione positiva del supervisore su questo programma di e-mentoring verte sul possibile impatto che potrebbe avere in ottica informativa e di divulgazione della conoscenza di questo strumento.

Nello specifico caso dell'Associazione ex allievi-scuola militare Nunziatella, l'utilizzo dello *storytelling* per la presentazione di questa relazione, così come altre, in occasione degli eventi organizzati per gli ex alunni, faciliterebbe l'orientamento di molte persone che, una volta uscite dalla scuola militare, si ritrovano a far fronte alla "giungla competitiva".

In conclusione, il caso analizzato contribuisce alla domanda di ricerca con una serie di considerazioni relative all'e-mentoring.

Lo specifico programma di e-mentoring viene mostrato come minimamente formalizzato e proceduralizzato, in ragione di maggiore flessibilità.

In seguito all'interesse mostrato dall'e-mentee verso tale strumento, è stato avviato a fini di orientamento, accademici e professionali, e creazione e condivisione dei network, identificati nel fabbisogno formativo, e si caratterizza per la compresenza e lo scambio tra tre figure: l'e-mentee, gli e-mentori ed il supervisore.

La relazione, che si rivela quindi *many-to-one*, è stata avviata otto mesi fa, oggi in fase di coltivazione, e si è sviluppata a seguito di uno *screening* sul mentee, in base colloqui ed interviste su passioni, ambizioni e competenze, e del *matching* con due mentori, sulla base delle competenze necessarie ritrovate in persone conosciute dal supervisore.

L'informalità del programma si rispecchia in bassi livelli di proceduralizzazione ed autonomia nella scelta degli strumenti impiegabili.

Ad eccezione del documento dei "Diritti e Doveri" dei soggetti, infatti, viene sostenuto che l'implementazione di metodologie e processi efficaci può essere garantita dalla presenza di specifiche certificazioni per i mentori ed i supervisori di programma.

Diversamente, a fronte dell'utilizzo di strumenti comunicativi multicanale in modalità sincrona e asincrona (telefono, mail, Skype, WhatsApp, social networks) nella relazione di e-mentoring di studio, una piattaforma integrata è considerata la soluzione più efficace per lo svolgimento di funzioni comunicative ed analitiche (reportistica e statistica). Nonostante ciò, un incontro personale, svolto anche attraverso attività comuni, resta considerato insostituibile affinché si crei un legame umano tra i soggetti, una relazione di fiducia duratura.

Attraverso la trasmissione di competenze e conoscenze, professionali ed esperienziali, la condivisione, per lo meno tra i soggetti coinvolti, di un *network*, gli obiettivi prefissati dal mentee si ritengono raggiunti.

L'incontro personale, così come la formalizzazione degli obiettivi e l'utilizzo di strumenti per il loro monitoraggio, invece, sono ritenute dal mentee le prossime fasi del rapporto.

Così riassunto il *case study*, possiamo individuare alcune condizioni efficaci nell'implementazione di programmi di mentoring.

Innanzitutto, per quanto riguarda i soggetti:

- nel mentee dovrebbero essere ricercate passioni, ambizioni e competenze, oltre che ad alti livelli motivazionali nell'intraprendere la relazione,
- il supervisore, che svolge una triplice funzione, ed il mentor(i) dovrebbero essere certificati per garantire l'utilizzo di metodologie e procedure efficaci ed efficienti, specie nel caso in cui queste non siano formalizzate nel programma.

Il *matching* dei soggetti, facilitato dalla rete di conoscenze personali e da aspetti comuni, si rivela coerente se le caratteristiche dei partecipanti rispondono alle mutue esigenze ed al fabbisogno formativo.

La relazione, per cui non appare strettamente necessario fissare degli incontri e delle

fasi, è permessa dalla multicanalità degli strumenti o da piattaforme multifunzionali integrate complete di *tools* comunicativi e di analisi. Il rapporto, però, si rivela più duratura, “umano”, e di fiducia se le interazioni sono completate da un incontro personale.

L’e-mentoring si rivela efficace quando sussistono delle particolari condizioni relative:

- ai soggetti, per quanto riguarda le caratteristiche e personalità (“apertura”, “spontaneità” ed “umiltà - non superiorità”), la necessità di tutti di utilizzare esclusivamente questa tipologia di programma, per distanza fisica (disancoramento dalle dinamiche locali) e temporale,
- all’economicità.

In conclusione, con riferimento all’analisi appena effettuata sul caso dell’Associazione ex allievi-scuola militare, il *virtual mentoring* è risultato vantaggioso, data la sua flessibilità gestionale e d’utilizzo, per:

- ridurre le barriere geografiche e temporali, che avrebbero altrimenti impossibilitato la relazione tra i soggetti;
- ridurre i *bias* discriminatori, legati alle differenze generazionali, esperienziali e “gerarchiche”;
- caratterizzare delle relazioni maggiormente focalizzate sugli obiettivi di programma, indipendentemente dalla formalizzazione e proceduralizzazione;
- favorire la creazione e condivisione dei *networks*, e, conseguentemente, spingere alla nascita di comunità ed alla diffusione della conoscenza.

Questi vantaggi si ritrovano paralleli a quelli evidenziati in letteratura, così come l’efficacia complessiva dello strumento, il quale deve essere ad ogni modo ideato, sviluppato, e adeguato in considerazione di: fabbisogno formativo, caratteristiche dei soggetti, contesto socio-organizzativo e fattori esterni.

A fronte di ciò, si può sostenere che le comunicazioni *computer-mediated* permettono lo svilupparsi di relazioni di mentoring positive ed in grado di condurre al raggiungimento dei risultati.

Nonostante questo, la conoscenza personale dei soggetti con cui si intrattengono tali relazioni, attraverso un incontro o un’attività in comune, permette che si crei un “legame umano” più duraturo e di fiducia reciproca, tale per cui può concretizzarsi anche in rapporti d’amicizia.

4.7 Case study 6: Scuola Italiana di mentoring, lo stato dell'arte

Il dottor Matteo Perchiazzi, fondatore della Scuola Italiana di Mentoring, è stato intervistato in ragione della sua esperienza più che ventennale nell'ambito del mentoring e la sua testimonianza ci fornirà una panoramica completa, a conclusione dell'analisi dei precedenti *cases study*, sullo “stato dell'arte” in Italia.

I programmi seguiti dalla Scuola Italiana di Mentoring, in veste di consulenza esterna a 360°, sono numerosi e spaziano in un ampio *range* di diverse tipologie di mentoring messi in atto, compresi quelli di e-mentoring.

Tra questi, quelli menzionati sono il progetto organizzativo di Human Company, i programmi di *digital mentoring* per l'Associazione ex allievi-scuola militare Nunziatella, il programma di Rotary International ed altri per organizzazioni pubbliche e private quali Trenitalia e Lidl Italia. Questa lista non si ritiene esaustiva degli anni di lavoro su questa attività formativa, ma in grado di evidenziare come il mentoring possa essere implementato in moltissime realtà diverse.

Il contributo di Matteo Perchiazzi ci permette di approfondire degli aspetti sui programmi di mentoring non messi in evidenza dalle organizzazioni che li implementano al loro interno e di aver uno sguardo esterno più completo sul panorama dei programmi di mentoring nel territorio italiano.

In questo caso il metodo di intervista ed analisi sono stati leggermente modificati in ragione di una panoramica più ampia, ma gli argomenti seguiti possono essere ricondotti ad ogni modo alla Tabella 2 presentata nel capitolo 4.1.

Il dialogo si è aperto marcando da parte dell'intervistato una differenza cruciale per una prima distinzione dei programmi di mentoring che riguarda la loro caratterizzazione come interni o esterni e che consente di spiegare l'adozione di questi strumenti in Italia.

Matteo Perchiazzi afferma che, generalmente, la maggior parte di questi programmi sono svolti e gestiti internamente gestiti dalle PMI, mentre le grandi aziende si affidano a società esterne specializzate. Dato il campione di analisi delineato, quest'informazione risulta coerente, ad esclusione del caso di Deloitte Italia, in cui i programmi di mentoring sono svolti internamente.

Questa configurazione dei programmi di mentoring in relazione al loro grado di esternalizzazione permetterebbe di spiegare l'adozione del mentoring in Italia: “La

diffusione numerica del mentoring come strumento di gestione delle risorse umane dipende molto anche dalla composizione economica del Paese”, sottolineando come il contesto macroeconomico influenzi la riuscita di tali programmi, e “Il territorio italiano è caratterizzato da molte PMI, che è già tanto se svolgono formazione”.

Un'altra ragione della scarsa diffusione di quest'attività formativa dovrebbe essere ricercata “nella confusione” sui suoi aspetti distintivi, tale che spesso i programmi di *coaching* o *tutoring* vengono “venduti” come dei programmi di mentoring.

Nel complesso questi due fenomeni contribuiscono ad una scarsa diffusione della cultura del mentoring “di qualità” e, quindi, anche dell'e-mentoring.

Oltre ad una personale e professionale diffidenza dell'intervistato verso i “finti programmi di mentoring”, un'altra tipologia di questa attività formativa, il *reverse mentoring*, non è considerata come mentoring dal soggetto, poiché, secondo l'intervistato:” Nella stragrande maggioranza dei casi, viene utilizzato semplicemente per il trasferimento di competenze informatiche dal junior al senior”. Effettivamente, il caso di *reverse mentoring* di Lagardère Travel Retail Italia mostra come sia stato possibile aumentare la CSE della partecipante senior, ma, al tempo stesso, questo è considerato solamente come risultato secondario tra quelli raggiunti, che si confermano in linea con gli obiettivi specifici prefissati.

Diversamente, secondo l'esperto, per i programmi di e-mentoring, le competenze informatiche, così come i codici comunicativi (“Una delle basi del mentoring digitale”), dovrebbero essere trasmesse in sede di formazione iniziale e supportate dalle apposite piattaforme.

Il fondatore della Scuola Italiana di Mentoring, poi, mette l'accento sul punto di partenza per la definizione, il *design* e l'implementazione di un programma di mentoring, indipendentemente dalla specifica tipologia, in relazione ai soggetti:” Ogni progetto ha una definizione di mentor e mentee, che non costituiscono il punto di partenza, ma vengono individuati solamente una volta stabilito il bisogno formativo organizzativo”.

A tal proposito, Matteo Perchiazzi afferma che dovrebbero essere poste tre domande fondamentali nel disegno dell'attività formativa di mentoring:

- Qual è il bisogno organizzativo?
- Quante persone coinvolge tale bisogno?

- Quali sono gli *inputs* sulla selezione, la formazione ed il *matching* di mentor, prima, e mentee, poi.

Anche in relazione a quanto affermato precedentemente nella trattazione, per questo punto l'interlocutore afferma: "La prima selezione di mentori e mentee viene fatta sulla motivazione e non sulle caratteristiche che corrispondono al programma". Quindi, oltre ad essere uno dei requisiti di selezione dei soggetti, questa "Dovrebbe aumentare durante lo sviluppo della relazione se il *match* è coerente e vi è una buona supervisione".

Tra i vari strumenti presenti nei programmi di e-mentoring, per l'appunto, la supervisione e la piattaforma di gestione, secondo Matteo Perchiazzi, risultano due aspetti fondamentali dal momento che uno dei limiti all'e-mentoring, specie in casi di programmi con numerose coppie mentor-mente, è la grande quantità di dati da gestire "Questo è ad esempio avvenuto nel caso del progetto di "Save the Children", in cui non avevano pensato ad un supporto tramite piattaforma".

Diversamente la piattaforma di gestione delle relazioni di e-mentoring assume rilevanza poiché "su tutti i programmi di e-mentoring è necessario gestire le comunità di mentori e mentees nel cosiddetto *knowledge management system*. Il progetto di mentoring non è soltanto relativo alle coppie. È importantissimo gestire tutto il capitale di conoscenze, competenze, comportamenti, valori, che viene contaminato all'interno di mentor/mentee. Se questo viene gestito ottimamente, lo strumento dell'e-mentoring diventa ancora più potente. L'e-mentoring non è solo il rapporto *one-to-one*, ma è la gestione di tutto il progetto di mentoring".

Questa risulta un'importante testimonianza di un esperto di e-mentoring che evidenzia il ruolo centrale delle piattaforme dedicate per:

- gestione delle diverse relazioni di mentoring,
- diffusione della conoscenza,
- creazione di comunità (della conoscenza).

Le tre funzioni qui dedotte, da quanto riportato da Matteo Perchiazzi, risultano facilitate nei casi di un efficace sistema di supervisione, che assume un'importanza maggiore rispetto a quanto avvenga per i programmi di mentoring tradizionali.

La *supervision* è necessaria per assicurare facilità gestionale delle coppie mentor/mentee, specie per: risparmi di tempo, riduzione della ridondanza delle informazioni, maggior capacità di raccolta e analisi delle informazioni, anche attraverso

“diari di reportistica”.

Invece, relativamente a quanto questionato durante la trattazione per la *computer-self efficacy* dei soggetti, per quanto riguarda i mezzi per le CMC, quali mail, messaggerie istantanee, piattaforme per le videoconferenze, Matteo Perchiazzi afferma “Incapacità di mandare un’e-mail? Oggigiorno, non ci si pone più il problema dell’analfabetismo informatico” e “Con tutto l’utilizzo di WhatsApp, ormai è diventato l’elemento mediatico e parte del mentoring perché in primis si è diffuso ad utilizzo personale”.

Effettivamente, l’intervistato mette in evidenza un aspetto sempre più importante in una cultura di apprendimento continuo, che marca una disparizione dei programmi di mentoring 100% *face-to-face*.

Egli sostiene che “Ogni progetto, sia questo di mentoring od e-mentoring, è caratterizzato da una piccola percentuale di comunicazioni e rapporti *computer-mediated* perché serve a tenere il collante tra un incontro ed un altro. È molto più vantaggioso” e “Serve per scaldare, approfondire, tenere il rapporto”.

Con riferimento all’efficacia di questi due diversi tipi di programmi, si evidenzia che non vi sono differenze nella riuscita di una relazione *face-to-face* piuttosto che in una CMC nei programmi di mentoring, purché si sia opportunamente stabilito un programma di e-mentoring, in primis, e ogni soggetto può intraprendere una relazione di mentoring, anche virtuale, se con un’opportuna formazione iniziale dei soggetti, poiché ribadisce “Non si pone il problema della scarsa dimestichezza nell’utilizzo dei mezzi di comunicazione digitali”.

Precedentemente la riuscita dei programmi di mentoring, tradizionali o *blended*, ovvero la loro efficacia, era stata correlata ad una relazione di qualità, e questa a determinate caratteristiche dei soggetti e dei contesti socio-organizzativi; mentre era stata esclusa la valutazione di tali programmi con indicatori quantitativi.

A tal proposito, l’esperto sostiene che “il mentoring è sicuramente uno degli strumenti più importanti per *l’employee retention*” ma “la profondità e la completezza delle analisi dipendono sicuramente dalla disponibilità economica delle organizzazioni”.

In linea generale, ancora, “Se sono state sviluppate correttamente l’attività formativa a livello di obiettivi, soggetti e risorse, l’e-mentoring funziona altrettanto bene quanto il mentoring”.

Non resta che sondare le differenze che incorrono a livello di caratteristiche dei soggetti e dei contesti socio-organizzativi per poter verificare i possibili esiti diversi tra mentoring tradizionale e virtuale.

Mentre per i soggetti, Matteo Perchiazzi non testimonia particolari caratteristiche necessarie per il successo dell'attività formativa digitale, per l'organizzazione si evidenziano alcuni aspetti cruciali che risalgono a:

- un'efficace progettazione ed implementazione del programma di e-mentoring, correttamente supportata da una piattaforma in grado di gestire ed analizzare i dati, una formazione iniziale completa e una supervisione costante delle coppie mentor-mentee che fornisca supporto e aumenti la motivazione;
- una cultura aziendale che concepisca la formazione aziendale come parte delle *routines*, in ottica di LLL (*long life learning*).

Matteo Perchiazzi, in ragione alla cultura aziendale, sostiene che “Non tutte le organizzazioni sono pronte per fare mentoring. Il mentoring è uno strumento potentissimo, non solo formativo, bensì di sviluppo organizzativo” e, nonostante altri contributi scientifici (Clutterbuck, 2019; McBain, 2005; Zey, 1984; Viator e Scandura, 1991; Weber, 1980) sostengano che tale strumento e la cultura organizzativa si influenzino reciprocamente, l'intervistato dice che: “Se non ho un'azienda pronta a farsi impattare, e non voglio cambiare cultura, è inutile utilizzare questo strumento”.

In conclusione, data l'apparente indifferenza tra i programmi di mentoring tradizionali e digitali, è stato chiesto quali siano le principali ragioni che spingono le organizzazioni a adottare quelli digitali piuttosto che quelli *face-to-face*, ovvero per cui i primi si rivelano vantaggiosi rispetto ai secondi.

A tal proposito Matteo Perchiazzi dice che “Le distanze fisiche sono uno dei principali motivi, anche storicamente” e l'interazione digitale “Non è come vedersi, ma se questo è il bisogno primario, è meglio vedersi su Skype che non vedersi proprio”.

Con queste affermazioni, ed un esempio di distanza fisica effettuato dall'intervistato non necessariamente su grande scala²⁴, si evidenzia che l'e-mentoring risulta uno strumento maggiormente accessibile a livello fisico.

Ma non solo. Un altro beneficio evidenziato durante l'intervista è “La modalità asincrona che abbatte le distanze, ma è anche considerata una distanza asincrona di

approfondimento”. Con ciò, emerge il secondo vantaggio generalmente e diffusamente riconosciuto anche a livello scientifico e letterario: quello dell’eliminazione di barriere temporali e di pianificazione.

Da quanto sostenuto dal fondatore questa caratteristica porta con sé un altro elemento positivo: la possibilità “di approfondimento” a livello di conoscenza ed informazione, il che farebbe supporre che l’e-mentoring raggiunga dei livelli di profondità della relazione, per lo meno sotto l’aspetto della trasmissione di *knowledge* e *skills*, maggiori rispetto a quello tradizionale.

In conclusione, in considerazione dei numerosi autori (Bierema e Merriam, 2002, ad es.) che sostengono che il *virtual* mentoring sia uno strumento più egalitario ed in grado di eliminare i bias discriminatori, il fondatore di Scuola Italiana di Mentoring sostiene che “Non credo. L’e-mentoring non è una metodologia diversa dal mentoring”.

4.8 Analisi comparativa finale

L’analisi dei *cases study* presentata permette in conclusione della trattazione di effettuare una comparazione riguardo diversi aspetti dei programmi formativi di mentoring in un quadro completo e vario, così come presentato in apertura del capitolo 4.

L’ordine che è stato seguito nell’affrontare le diverse realtà ha permesso di collegarle per aspetti di similitudine al fine di creare omogeneità e logica di trattazione.

Per poter effettuare un confronto tra i casi, con quanto presente in letteratura ed altre evidenze empiriche, questa sezione permetterà di sviluppare delle considerazioni sui programmi di mentoring e sarà trattata come segue:

- i programmi di mentoring come attività formativa aziendale, per quanto riguarda: i livelli di formalizzazione ed esternalizzazione, le fasi di ideazione, sviluppo, implementazione e monitoraggio/valutazione dello strumento;
- le caratteristiche dei soggetti coinvolti, con particolare riferimento agli aspetti demografici, personali e relazionali, e l’influenza dell’ambiente organizzativo;
- le caratteristiche della relazione, in relazione alle figure, la durata e frequenza, le fasi, le funzioni e la qualità*²⁵;

²⁴ Matteo Perchiazzi nell’esempio di distanza fisica mostrato come anche semplicemente in grandi metropoli, “Si prenda, ad esempio, due soggetti localizzati ai due estremi di Londra”, la comodità di non spostarsi fisicamente sia un vantaggio.

²⁵ Qualità*. Nel caso in cui venga riportata questa dicitura con riferimento alle relazioni di mentoring si considererà che per tale si assume una relazione tra mentor e mentee duratura in grado di portare al

- l'integrazione degli strumenti *computer-based*, anche alla luce dell'influenza dei contesti esterni, andando a delineare delle possibili condizioni di efficacia ed efficienza nell'adozione di programmi di e-mentoring;

Quest'ordine rispecchia la logica espositiva adottata lungo tutta la trattazione.

I programmi di mentoring si sono dimostrati, in accordo con quanto sostenuto in precedenza, degli strumenti molto variabili e che si adattano alle particolari condizioni organizzative e del contesto esterno, mentre nei soggetti sono ricercate delle specifiche caratteristiche personali e relazionali in rapporto agli specifici bisogni formativi.

Questa varietà è una delle possibili ragioni per cui, ad oggi, non si è ancora affermata una definizione univoca per quest'attività formativa.

Secondo la classificazione effettuata nel capitolo 2.2, nei diversi casi è stato mostrato, ad esempio, come questi possano essere svolti per diversi livelli di esternalizzazione: esclusivamente interni, come nel caso di Deloitte Italia e Lagardère Travel Retail Italia, o con il supporto esterno, come negli altri casi.

Allo stesso modo, la tipologia di soggetti partecipanti e di mezzi "strutturali" e comunicativi delineano delle diversità tra i programmi stessi che permettono spesso di "labelizzarli" in ragione di questi elementi: il "reverse" mentoring di Lagardère, ad esempio, per cui vi è un dualismo di ruolo mentor-mentee in funzione della generazione di appartenenza, o il "virtual" mentoring di Associazione ex allievi-scuola militare, che denota l'uso esclusivo di mezzi di comunicazione digitali.

Un'altra distinzione che viene effettuata sui programmi, in qualità degli strumenti organizzativi, può essere riscontrata nel grado di formalizzazione.

Nel *poll* d'analisi, il grado di formalizzazione è stato riscontrato molto variabile, configurando uno scenario in cui si passa da programma altamente formalizzati, come nei casi di Lagardère Travel Retail e Human Company, mediamente formalizzati, come in Deloitte Italia, e non formalizzati, per l'Associazione ex allievi-scuola militare.

Il grado di formalizzazione del programma, determinato in fase di ideazione dell'attività formativa, si riflette inevitabilmente sulle modalità di erogazione dell'attività formativa, monitoraggio e valutazione del piano di *Learning&Development* e gli strumenti a ciò preposti.

raggiungimento degli obiettivi formativi, in ragione delle specifiche caratteristiche dei soggetti e del contesto socio-organizzativo.

Tale qualità si assume generalmente misurata attraverso dei report qualitativi di mentori e protégés, opportunamente valutati dal coordinatore, interno o esterno.

Si consideri, ad esempio, il programma di *reverse mentoring* di Lagardère Travel Retail Italia, piuttosto formalizzato, in cui l'ideazione del programma parte dai responsabili delle risorse umane, seguendo una strategia di lungo periodo di *Diversity Inclusion*, e si sviluppa a cascata lungo la gerarchia, supportato da una serie di *reports* ad ogni fase d'evoluzione dello stesso. Allo stesso modo la valutazione, e la conclusione dell'attività, si concretizzano con un documento di raggiungimento degli obiettivi ed un incontro celebrativo, in occasione del quale viene rilasciato un certificato di partecipazione.

Una situazione analoga si ritrova in Human Company, moderata anche da un ente esterno, che funge da supporto allo sviluppo delle relazioni e nei momenti di formazione allo strumento.

All'opposto, nel caso dell'Associazione ex allievi-scuola militare, invece, in cui il livello di formalizzazione è molto basso, il programma di e-mentoring è caratterizzato da un'elevata autonomia dei soggetti, che hanno la possibilità di modificare in itinere gli obiettivi ed il percorso seguito e l'unico elemento formalizzato può essere ritrovato nel documento di "Diritti e doveri" di mentori e mentees.

Nelle altre realtà, mediamente formalizzate, invece, la progettazione è strutturata solo a livello strategico e lungo lo sviluppo del programma si affiancano delle metodologie formative che vengono implementate parallelamente, come per Deloitte Italia, in cui gli strumenti di valutazione si collegano al *performance management*, diffuso a tutte le risorse umane.

Complessivamente, queste diversificazioni derivano dal primo criterio di classificazione individuato, ovvero gli obiettivi del programma.

In accordo con le teorie sullo sviluppo delle iniziative formative, il punto di partenza, che precede la progettazione dello strumento, è ritrovabile per l'appunto nella determinazione del fabbisogno formativo.

Mentre nella maggior parte dei casi analizzati questo è la formazione di talenti emergenti, a scopo di ricambio manageriale, creazione della *leadership* o cambio di posizione, nei casi di Lagardère Travel Retail Italia e Associazione ex allievi-scuola militare, il bisogno viene identificato in contaminazione generazionale e orientamento personale e professionale, rispettivamente.

Da ciò si deduce che è il fabbisogno della formazione a determinare la configurazione dei programmi di mentoring, e questo, così come le fasi successive, condiziona ed è condizionato da:

- le caratteristiche dei soggetti,
- il contesto socio-organizzativo, con particolare riferimento alla struttura gerarchica, alla cultura ed ai valori aziendali,
- il contesto esterno, specie gli aspetti geografici e temporali,

come sostenuto nel capitolo 2.5.

Nel complesso, i programmi di mentoring analizzati si presentano come strumento formativo e secondo gli aspetti qui delineati, così come schematizzati nella tabella sottostante.

Case study	Programma di mentoring			
	<i>Tipo</i> (criterio di labeling)	<i>Grado di formalizzazione</i>	<i>Grado di esternalizzazione</i>	<i>Fabbisogno formativo</i>
Deloitte Italia	<i>Blended</i>	Medio-basso	Medio-basso	Sviluppo manageriale
Lagardère Travel Retail	<i>Reverse</i>	Alto	Basso	Contaminazione generazionale
Human Company	<i>Blended</i>	Alto	Medio	Ricambio manageriale
ProjectLand	Tradizionale	Medio	Medio	Formazione di ruolo
	<i>Web-based</i>	Medio	Medio	Formazione di ruolo
Associazione ex allievi-scuola militare Nunziatella	<i>Web-based</i>	Basso	Medio	Orientamento e sviluppo personale

Tabella 3: “I programmi di mentoring a livello aziendale”.

A seguito della determinazione del fabbisogno formativo, la micro-progettazione permette di svolgere l’ideazione del programma di mentoring, attraverso cui si determinano le risorse necessarie, metodi, tecniche, tempi e partecipanti, e si elaborano criteri e strumenti di valutazione dei risultati.

In questa fase, dal momento che i programmi di mentoring sono una metodologia relazionale, uno dei fattori di maggior rilievo, e che agisce sul raggiungimento degli obiettivi, è la qualità della relazione, che prescinde dai soggetti che la intrattengono e dalle loro caratteristiche, in accordo con quanto appena mostrato ed ipotizzato nel capitolo 2.5.

A tal proposito, i *cases study* mostrano al contempo che alcuni aspetti dei soggetti partecipanti sono ricercati a prescindere dalla tipologia di programma di mentoring,

mentre altri fanno emergere delle particolarità in funzioni di determinate condizioni organizzative e bisogni formativi, quali il numero ed il tipo di soggetti coinvolti, piuttosto che l'appartenenza a specifici livelli gerarchici o ruoli professionali.

Il processo attraverso cui si perviene all'individuazione delle potenziali risorse si basa su criteri fissati dall'organizzazione in funzione del fabbisogno formativo, dell'obiettivo da raggiungere, ed altri aspetti contestuali e viene identificato con il termine "screening".

La tabella sottostante permette di delineare in modo schematico quali sono stati i principali criteri di screening nei diversi casi d'analisi.

Case study	Criteri di screening – caratteristiche dei soggetti ²⁶				
	<i>Professionali</i>	<i>Demografiche</i>	<i>Personali</i>	<i>Relazionali</i>	<i>Altro</i> ²⁷
Deloitte Italia	Mentore: <i>top management</i> , modello di <i>leadership</i> Mentee: <i>performance</i> , fascia manageriale	NR ²⁸	Mentee: <i>result-oriented</i>	Mentee: capacità di tessere relazioni	Aderenza al modello valoriale, portatori del <i>brand</i> Genere
Lagardère Travel Retail	Senior: conoscenza delle procedure Junior: <i>customer experience</i>	Età	Passione ed entusiasmo Propensione all'azione Coinvolgimento Motivazione Resilienza	Affidabilità, empatia, sensibilità alla diversità culturale	Esperienze precedenti di mentoring
Human Company	Mentee: <i>performance</i>	NR	Mentee: attitudine proattiva, <i>result-oriented</i> , gestione dello stress	NR	Età

²⁶ I criteri vengono indicati per "figura" della relazione. Dove questa non viene indicata, la particolare caratteristica si intende ricercata in tutti i soggetti direttamente coinvolti nella relazione (mentor/mentee)

²⁷ Altro: in questa sezione vengono indicati ulteriori criteri di *screening* che possono caratterizzarsi come:
- un valore aggiunto nel caso in cui sia presenti;
- ricercati solamente in particolari condizioni. Nella maggior parte dei casi queste condizioni vengono ricercate in ottica di *Diversity Inclusion*.

²⁸ NR: non rilevato.

ProjectLand	Competenze e conoscenze di ruolo	NR	NR	Motivazione relazionale	Età e genere
Associazione ex allievi-scuola militare Nunziatella	Esperienza professionale, competenze e conoscenze	NR	Mentee: passioni ed ambizioni	Motivazione relazionale	Certificazione di mentore

Tabella 4: “I criteri di screening”

Così come mostrato nella tabella “I criteri di screening”, si individuano principalmente quattro macroaree delle caratteristiche ricercate in fase di selezione attraverso l’utilizzo di strumenti quantitativi (basati sulle *performance* o su scale valoriali) o qualitativi, prevalenti nei casi esaminati sotto forma di colloquio e questionari.

Le caratteristiche professionali che vengono generalmente rilevate si riferiscono alle specifiche competenze e conoscenze dei soggetti nell’ottica di poter configurare la situazione attuale e su questa poter delineare le aree di formazione, in coerenza con il fabbisogno di mentoring.

In particolari casi, inoltre, il ruolo ricoperto dai soggetti ed il livello gerarchico di appartenenza sono state utilizzate, oltre che come criterio di “inquadramento” dei soggetti, un requisito di *screening* per i partecipanti ai programmi di mentoring.

Nel caso di Deloitte Italia, ad esempio, è necessario che il mentore faccia parte della fascia del *top management* organizzativo, così come il mentee nella fascia manageriale, di gestione progetti e persone, affinché si raggiunga l’obiettivo formativo di formazione dei *leaders* emergenti.

Considerazioni analoghe sul mentore possono essere svolte per i percorsi di Human Company, di ricambio manageriale, o di ProjectLand, per il cambiamento di ruolo.

Allo stesso modo, all’interno del programma di *reverse mentoring* di Lagardère Italia, per effettuare quella “contaminazione generazionale” desiderata, era necessario che le relazioni fossero composte da un senior ed un junior.

Per quanto riguarda le caratteristiche personali, sebbene gli intervistati abbiano riportato tutti degli aspetti diversi, ritrovabili nella Tabella 4, e correlati sempre al fabbisogno formativo, è possibile affermare che questi vertono generalmente su *soft skills* “positive” quali l’empatia, l’attitudine proattiva, la motivazione ed il coinvolgimento, oltre che un generale orientamento al risultato.

Sotto il profilo degli aspetti relazionali, infine, nonostante la maggior parte dei rispondenti abbia sostenuto semplicemente che fosse necessario che i soggetti fossero dotati di competenze relazionali, Elisa Gallo specifica questa competenza come “la capacità di tessere e mantenere relazioni”, un fattore critico ed osservato a livello organizzativo nel caso di riferimento.

Infine, mentre le caratteristiche demografiche sono in linea generale considerate non rilevanti ai fini di selezione dagli intervistati, l’età ed il genere dei soggetti possono configurarsi come aspetti importanti a fini di “*Diversity Inclusion*” e combinazione dei soggetti.

Sotto il cappello della “*Diversity*”, ad esempio, in Deloitte Italia, al fine di “aumentare i bacini femminili”, a parità di altre condizioni, si cerca di prediligere dei candidati protégés donne piuttosto che uomini affinché si sviluppino e si affermino dei modelli di *leadership* al femminile, facendo rientrare tra i criteri di *screening* anche il genere dei potenziali mentees.

Diversamente, nel caso di Lagardère Travel Retail Italia, in cui i programmi di *reverse mentoring* rientrano nel più ampio progetto di *Diversity Inclusion* e l’obiettivo formativo riguardava la contaminazione generazionale, l’età dei soggetti doveva essere necessariamente ricercata come criterio di selezione e poi di *matching*.

Anche in accordo con Weber (1985), che sostiene che la differenza generazionale tra mentori e mentee dovrebbe essere di mezza generazione, o una al massimo, infatti, alcune organizzazioni svolgono il processo di *matching* anche sulla base dell’età.

Sia in Human Company che Deloitte Italia, ad esempio, si cerca di fare in modo che le differenze generazionali siano di al massimo circa 15 anni, al fine di evitare:

- un rapporto troppo formale,
- delle limitazioni alla creazione di empatia tra i soggetti.

Al contrario, i programmi di e-mentoring dimostrano che questi aspetti sono irrilevanti, come afferma anche Paolo Cervari. Sempre a tal proposito, anche l’e-mentee Andrea riporta che, nonostante le differenze generazionali con gli e-mentori ed il supervisore, dalle interazioni scambiate non c’è stata percezione di questa “distanza”, dal momento che “non si sono mostrati con superiorità”.

Tutti questi aspetti sono ricercati nei soggetti, in fase di selezione o combinazione, per la partecipazione ai programmi di mentoring poiché considerati ottimali per la formazione delle coppie ed in grado di raggiungere l’obiettivo formativo.

Così mostrati gli elementi influenti per quanto riguarda i soggetti, è necessario che a livello relazionale si manifestino delle condizioni tali per cui la relazione possa qualificarsi di qualità, così come descritto nel capitolo 2.4.

In accordo con quanto precedentemente sostenuto a livello generale sui programmi di mentoring, a fronte di relazioni di mentoring piuttosto diverse tra i casi analizzati, infatti, si nota che i criteri di *matching*, la durata e la frequenza degli incontri, e la presenza di un facilitatore relazionale, sono degli elementi critici affinché la relazioni si sviluppi opportunamente seguendo delle fasi di programma e si realizzino quindi le funzioni di mentoring per cui questo rapporto si è costituito.

Non solo. Questi aspetti contribuiscono alla determinazione del livello di qualità della relazione, che a sua volta consente il raggiungimento degli obiettivi.

Dall'analisi emerge che il *matching* viene generalmente effettuato basandosi sulla valutazione dei risultati emersi in fase di *screening* da parte dei responsabili delle risorse umane o dai *supervisors* esterni.

A fronte della diversità riscontrata tra i vari casi per i criteri di combinazione dei partecipanti, che non denota delle particolari *good practices* a proposito, ma si ritrova dipendente dal fabbisogno formativo, si può sostenere che viene generalmente ricercata una certa vicinanza, per similarità o complementarità, dei soggetti, in termini di:

- ruolo,
- caratteristiche e competenze.

Nel caso di Deloitte Italia, ad esempio, le figure dei mentees e dei mentori si trovano in senso ascendente della linea gerarchica, così come per i casi di Human Company e quelli presentati dall'esperto di ProjectLand.

Il medesimo percorso accademico, aspetto "professionale", invece, si è dimostrato essere, nel caso di e-mentoring presentato da Francesco La Saponara, un elemento comune di avvicinamento dei soggetti.

Diversamente, per Lagardère Travel Retail, emerge come la complementarità, a livello di competenze, di ruolo e di personalità, delle due mentori-protégés abbia permesso di raggiungere l'obiettivo fissato.

Si può dunque sostenere che la vicinanza dei soggetti permette la creazione di relazioni potenzialmente di qualità.

Data il valore affidato alla vicinanza dei soggetti, confermato da Ragins (2009), uno degli elementi che più permette di accumunarli è la cultura aziendale, ed alcuni dei casi analizzati ben dimostrano l'utilizzo di questa leva per le relazioni di mentoring.

Il programma “I timonieri di Human Company”, ad esempio, mostra come le fasi iniziali della relazione vertessero sulla trasmissione dei valori, della *mission* e della *vision* organizzativi.

Allo stesso modo opera Deloitte Italia, a monte del processo di selezione dei neoassunti, che si assicura che vi sia aderenza al modello valoriale del gruppo, oltre che a quello di *performance*.

Una volta effettuato il *match*, secondo i criteri qui presentati, la relazione deve essere iniziata e proseguire lungo le quattro fasi ipotizzate in teoria: iniziazione, coltivazione, separazione e conclusione, affinché si realizzino le funzioni di mentoring e si pervenga ai risultati attesi.

Secondo il parere degli intervistati, in particolare dei supervisor Francesco La Saponara, Paolo Cervari e Matteo Perchiazzi, la fase iniziale è stata ritenuta la più critica in termini di gestione e, se ben avviata, costituisce uno dei principali presupposti per una continuazione proficua del rapporto di mentoring.

Alcuni fattori giocano un ruolo importante in questo senso.

Primo fra tutti, emerge la necessità di creare un “senso di fiducia reciproca”.

Da quanto emerso dalle interviste, gli strumenti in grado di perseguire ciò sono:

- la durata e la frequenza degli incontri,
- la figura del supervisore,
- delle attività formative collegate o parallele ai programmi di mentoring.

È stato ritenuto che delle interazioni frequenti, rapportate all’ipotetica durata del programma, permettano lo sviluppo di relazioni più intense. Nei casi studiati, gli incontri avvengono generalmente 1-2 volte al mese, con frequenza piuttosto regolare.

Le partecipanti del programma di *reverse mentoring*, la cui relazione può essere considerata di qualità in base alle loro testimonianze, affermano che per loro l’incontro era un momento importante di condivisione ed i casi in cui, per motivi operativi è stato necessario posticiparli, “Erano stressanti”. La frequenza delle interazioni si rivela importante anche nel caso di Human Company, in cui, a fronte di impedimenti spazio-tempo per le coppie geograficamente distanti, si faceva ricorso alle comunicazioni *web-based*.

Diversamente, per il programma di e-mentoring internazionale, seppur si denoti la necessità di seguire un “*planning* comunicativo più rigido” per la trasmissione delle conoscenze tecniche, in virtù del quale è stato necessario ricorrere spesso alla

comunicazione asincrona, non viene fatta menzione della necessità di comunicazione “su appuntamento”. La stessa situazione viene ritrovata nell’altro caso di e-mentoring, per cui l’e-mentee Andrea Castellaneta sostiene di non aver bisogno di incontri cadenzati data l’accessibilità degli strumenti, e l’obiettivo di orientamento, che agevolano le interazioni “Quando c’è la necessità”.

Effettivamente, gli strumenti digitali utilizzati nell’e-mentoring attenuano la necessità della frequenza costante delle interazioni.

Con riferimento allo sviluppo della fiducia all’interno di relazioni di e-mentoring, poi, emerge che gli aspetti relativi alla privacy devono essere chiariti in fase iniziale per permettere ai soggetti di moderare le comunicazioni in base a quali dati sono sensibili di essere divulgati al di fuori dello stretto rapporto mentor-mentee.

Nonostante ciò, specie dai casi di e-mentoring, emerge la funzione di facilitazione del supervisore, esterno o interno, che in fase iniziale viene svolta non a fini formativi ma prettamente relazionali, così come sottolineato da Paolo Cervari.

Lungo l’evolversi del programma, invece, a questo terzo soggetto, in veste di coordinatore della relazione spettano le funzioni relazionali di:

- “stimolare al contatto” ed assicurarsi che le interazioni avvengano,
- fornire degli strumenti di comunicazione e condivisione,
- monitorare l’evoluzione della relazione.

Mentre la rappresentate di Deloitte Italia afferma che la funzione di stimolo al contatto, piuttosto che alla soluzione di un problema o lo svolgimento di un *task*, potrebbe essere inviato da una piattaforma di utilizzo quotidiano, il coordinatore dell’Associazione ex allievi-scuola militare, rimarca la centralità di questo soggetto che dovrebbe “Essere il più “skillato””.

La qualità delle relazioni, ad esempio, in Lagardère Travel Retail, dove la coordinatrice era interna, nell’Associazione ex allievi-scuola militare, o dell’azienda assicurativa, in cui i facilitatori erano esterni, mostra l’effettiva efficacia di questa figura nel creare e sviluppare dei rapporti “solidi”.

Infine, sempre alla luce dell’influenza che la cultura aziendale ha su tali programmi formativi relazionali, si è dimostrato che lo svolgimento di attività formative collegate al mentoring, o parallele, permettono di instaurare delle relazioni “più solide”, oltre alla formazione allo strumento di mentoring, presente nella maggior parte dei casi di analisi. Human Company, a tal proposito, ha integrato delle attività di *outdoor learning* per permettere la conoscenza e la creazione di legami in fase iniziale, così come

Lagardère ha formato e sensibilizzato alle differenze generazionali per avvicinare i soggetti di età diverse.

L'insieme di questi fattori concernenti la relazione e di altri aspetti, principalmente contestuali, hanno consentito lo svilupparsi delle funzioni di mentoring, nonostante queste non rispecchino in toto quelle identificate in letteratura (Dickson et al., 2014; Kram, 1985; Scandura e Ragins, 1993).

Nel caso di Deloitte Italia, ad esempio, si può affermare che dal mentor, o *sponsor*, vengono svolte le funzioni professionali di maggior visibilità ed esposizione, *sponsorship* e *role-modeling*, mentre le altre (*coaching*, protezione e compiti sfidanti) sono affidate al *coach*, così come il consiglio.

In Lagardère, invece, data la dualità di ruolo di ogni soggetto, le funzioni psicologiche si dimostrano più accentuate rispetto a quelle professionali, in particolare per quel che riguarda l'amicizia, il riguardo positivo e l'accettazione. Allo stesso modo, mentre non si denotano particolari funzioni di *sponsorship*, visibilità e protezione, sulla sfera professionale, nella coppia senior-junior le funzioni di *coaching* ed assegnazione di compiti sfidanti si sono svolte in direzione coordinatrice-coppia.

L'unico caso in cui è possibile constatare che si siano svolte tutte le funzioni di mentoring è quello di Human Company, ed in particolare quelle cd. psicologiche. A fronte dei casi in cui le due tipologie si sono bilanciate portando al raggiungimento dell'obiettivo formativo, alcuni mentees, attraverso lo sviluppo personale, hanno riscontrato una diversa consapevolezza professionale, tale per cui si è realizzato di non essere le risorse adatte al perseguimento dello specifico bisogno di mentoring.

Infine, mentre per il caso di e-mentoring dell'organizzazione internazionale non possono essere effettuate considerazioni per mancanza di dati, nel caso di e-mentoring "orientativo" si può sostenere che le funzioni vengono svolte diversamente da:

- e-mentors, in particolare *coaching* e maggiore esposizione, attraverso il *networking*, di *role-modeling*, anche se limitatamente, e di consiglio;
- supervisore, *coaching*, *sponsoring* e le funzioni psicologiche.

In uno scenario così delineato ed a fronte dei risultati raggiunti a termine dei programmi formativi, si può sostenere che, affinché la relazione sia considerata di qualità, non è essenziale che l'insieme delle funzioni di mentoring siano svolte all'interno delle relazioni. Diversamente, le funzioni psicologiche, generalmente più presenti, influiscono in maniera maggiore sui risultati finali del programma.

Case study	Caratteristiche relazione					
	<i>Soggetti</i>	<i>Criteri di match</i>	<i>Durata - frequenza</i>	<i>Fasi</i> ²⁹	<i>Funzioni</i>	<i>Qualità*</i>
Deloitte Italia	Mentee (<i>coachee</i>), <i>coach</i> , mentore, <i>sponsor</i> (numero variabile di relazioni)	Alte <i>performance</i> Bisogno aziendale/individuale	9 mesi / 1 anno 1/mese	I (<i>coach</i>) C	Mentore: <i>sponsoring</i> , visibilità, <i>role-modeling</i> <i>Coach</i> : <i>coaching</i> , protezione, compiti sfidanti, consiglio	Medio-alta
Lagardère Travel Retail	Senior, junior (5 coppie)	<i>Screening</i> incrociato Diversità generazionale Diversità pdv	6/8 mesi - 2/mese	C S	Coppia: Funzioni psicologiche Supervisore: <i>coaching</i> e sfida	Alta
Human Company	Mentor, mentee, <i>supervisor</i> ³⁰ (14 coppie)	Compatibilità di ruolo Differenze generazionali ridotte	1 anno – 1/mese	I C S Cc	Mentore: funzioni professionali e psicologiche	Variabile
ProjectLand	Mentore, mentee, <i>supervisor</i> (nr. coppie NR)	Compatibilità di ruolo	NR	I C S Cc	NR	Medio-alta
Associazione ex allievi-scuola militare Nunziatella	E-mentori, e-mentee, e- <i>supervisor</i> (1 coppia)	Coerenza e similitudine <i>Network</i>	8 mesi – 1-2/mese	I C	Mentori: <i>coaching</i> , esposizione, <i>networking</i> , consiglio Supervisore: <i>coaching</i> , <i>sponsoring</i> ; funzioni psicologiche	Alta

Tabella 5: “Le caratteristiche e la qualità della relazione”

²⁹ I: iniziazione; C: coltivazione; S: separazione; Cc: conclusione

³⁰ Nella tabella, solo per la colonna “soggetti”, viene indicato supervisore nel caso in cui questi sia esterno all’organizzazione

La tabella 5 “Le caratteristiche e la qualità della relazione” riassume i principali aspetti che caratterizzano le relazioni di mentoring analizzate e l’ultima colonna indicata la qualità* della relazione, così come assunta.

I livelli di qualità si sono, appunto, stimati sulla base dei risultati raggiunti al termine del programma a fronte degli obiettivi prefissati.

In linea con quanto sostenuto in relazione alla misurazione delle attività formative, i risultati sono stati misurati diversamente a livello strumentale (questionari, colloqui e simili) tra le varie organizzazioni, attraverso degli indicatori prettamente qualitativi.

In particolare, dal momento che generalmente non viene misurato il ROI della formazione, e nella maggior parte dei casi non c’è molto interesse nel farlo, il successo dei programmi di mentoring si basa su:

- l’aumento della *retention*, ritenuto il secondo indicatore recentemente utilizzato dalle organizzazioni (Linkedin, 2018);
- attitudine alla condivisione ed al lavoro in gruppo, ovvero la contaminazione tra le coppie e le risorse umane non coinvolte nella relazione;
- sviluppo personale dei soggetti con riflessi in ambito professionale.

Come sostenuto all’interno del capitolo 2.5, i risultati sono stati così ottenuti date le condizioni:

- strettamente relazionali;
- socio-organizzative, per cui, ad esempio, si è vista anche precedentemente l’influenza della cultura e dei valori aziendali;
- esterne, ovvero che racchiudono una serie di fattori non direttamente controllabili dai soggetti coinvolti nei programmi di mentoring, siano questi le coppie mentori-mentee, i responsabili delle risorse umane o i collaboratori esterni. Le condizioni esterne sono generalmente il fattore di maggior influenza nell’adozione dei programmi di *virtual mentoring*, come si vedrà nel seguito.

Con riferimento a quest’ultimo aspetto, il contesto esterno, nelle macroaree individuate nel capitolo 2, si caratterizza come un elemento costante, anche se spesso relativamente considerato per questioni di “manovrabilità”, che influenza il processo formativo lungo tutte le sue fasi, dalla determinazione del fabbisogno alla misurazione dei risultati.

Si consideri, ad esempio, la relazione tra adozione dell’e-mentoring e caratteristiche del territorio italiano.

Matteo Perchiazzi, data la sua esperienza in ambito di mentoring, individua come

principale ragione di scarsa diffusione di questo strumento il tessuto organizzativo italiano, costituito principalmente da PMI.

Una tale configurazione è, però, inevitabilmente collegata alla compresenza di più “ambienti”:

- geografico, il mentoring puramente tradizionale è “legato a dinamiche troppo locali”;
- economico, quali la presenza di distretti specializzati;
- storico-politico, che ha portato alla formazione di realtà territoriali;
- culturali.

Diversamente, a livello tecnologico, non si possono evidenziare dei particolari limiti all’adozione di strumenti formativi digitali.

Le condizioni economiche e tecnologiche italiane, infatti, permettono lo sfruttamento del potenziale delle *ntdc* e, in linea generale, si conviene che non vi siano degli ostacoli, quali la scarsa disponibilità economica o il limitato accesso alle infrastrutture, tali per cui l’accessibilità alle ICT si consideri ridotta.

Quest’accessibilità ha, infatti, permesso l’inevitabile ricorso all’utilizzo di strumenti elettronici a fini gestionali o comunicativi, anche per i programmi di mentoring.

La parte finale dell’analisi comparativa permette, per l’appunto, di mettere in evidenza i principali aspetti collegati all’obiettivo di ricerca che fanno capo all’efficacia, o per lo meno all’utilizzabilità, e l’efficienza dell’integrazione di strumenti digitali nei programmi e nelle relazioni di mentoring.

Innanzitutto, si afferma che nell’attuale panoramica dei programmi di mentoring, rappresentata qui dai *cases study* d’analisi, non è possibile parlare di programmi di mentoring strettamente “tradizionali”, nell’accezione di uso esclusivo di interazioni *face-to-face*.

Denotando delle pratiche obsolete non più in uso nei Paesi sviluppati, tali programmi dovrebbero essere meglio distinti in programmi di e-mentoring o *blended mentoring*.

Secondo il campione d’analisi, infatti, il 77% di questi programmi sono svolti con un’integrazione tra strumenti digitali e *face-to-face*, in una struttura che può essere comparata alla tipologia individuata da Ensher et al. (2003) di “CMC supplementare”, per cui il 70% delle comunicazioni è svolto di persona ed il 30% è supportato da mezzi

digitali sincroni e asincroni³¹, che, secondo il fondatore di Scuola Italiana di Mentoring, servono a tenere il collante tra un incontro ed un altro, ovvero “Per scaldare, approfondire, tenere il rapporto”.

Il restante 33% del campione è costituito da programmi di e-mentoring, ovvero quello dell’Associazione ex allievi scuola militare e di supervisione di ProjectLand.

Quest’affermazione è coerente con quanto riscontrato a seguito delle interviste. Con riferimento alla suddivisione poco fa citata (70% *face-to-face* - 30% CMC) ed ai casi analizzati, inoltre, deve essere specificato che la mediazione delle comunicazioni attraverso strumenti elettronici viene principalmente utilizzata per le comunicazioni con i supervisori e coordinatori di programma con cui, per ragioni di distanze geografiche o gerarchiche, non si ha una relazione diretta e frequente.

A livello complessivo, infatti, i rispondenti mostrano come i programmi di *blended mentoring* siano stati svolti e gestiti attraverso un mix di strumenti tali per cui:

- quelli cd. “strutturali”, per i processi di supervisione o di monitoraggio e valutazione, erano prevalentemente digitali;
- quelli comunicativi, nella parte relazionale, si concretizzavano in incontri e colloqui *vis-à-vis*.

Queste considerazioni permettono, inoltre, di far emergere la differenza tra programmi e relazioni di mentoring, così come precedentemente delineata nel capitolo 3.1 e 3.2.

D’ora in avanti, per evitare un uso improprio dei termini, ci riferirò ai programmi di: mentoring, per denotare lo strumento formativo a prescindere dalla tipologia; “*blended*” mentoring, per quelli in cui le relazioni si sono svolte principalmente *face-to-face*; e-mentoring, quelli in cui le relazioni si sono svolte esclusivamente attraverso mezzi elettronici.

La differenza tra queste la tipologia di *blended* e *web-based* mentoring è meglio spiegabile andando inizialmente a verificare quali sono state le ragioni che hanno spinto all’adozione di programmi di e-mentoring, come nel caso di Associazione ex allievi scuola militare e quello rappresentato da Paolo Cervari, o all’integrazione di strumenti digitali, come in tutti gli altri casi.

Come evidenziato da Hamilton e Scandura (2003) nell’immagine 11, tra gli elementi determinanti vi sono le barriere da struttura organizzativa, e quindi collegate al contesto

³¹ Le percentuali qui indicate si ritengono rappresentative di quanto sostenuto da Ensher et al. (2003). Nell’analisi non è stato possibile misurare il mix con una precisione tale da poter stimare l’utilizzo di uno

esterno.

Nei due casi di e-mentoring, infatti, le distanze geografiche, a livello nazionale o internazionale, sono state la ragione principale per cui si è scelto tale strumento, facilitato in entrambi i casi dalla presenza di un supervisore e dei sistemi di riferimento, aziendali per la compagnia multinazionale, e accademici per l'Associazione Nunziatella.

Allo stesso modo, per i programmi di *blended mentoring* visti, le comunicazioni erano principalmente *computer-mediated* in presenza di vincoli spaziali per:

- le interazioni periodiche coppie-coordinatrice organizzativa nel programma di *reverse mentoring*, data la distanza Roma-Venezia che le separava,
- alcuni incontri periodici mentori-mentees del programma “I timonieri di Human Company”, nel caso in cui questi, spesso situati in città diverse, avessero avuto delle difficoltà negli spostamenti.

In quest'ultimo caso le difficoltà di spostamento erano sì legate ad un fattore spazio, ma anche ad una questione di pianificazione e disponibilità di tempo.

Effettivamente, a questi limiti spaziali, se ne accompagnano di temporali legati a:

- lo svolgimento delle mansioni quotidiane professionali, nel caso di e-mentoring per orientamento personale e di *blended mentoring* Deloitte Italia e Human Company;
- le diversità di fuso orario, per lo specifico programma presentato da ProjectLand.

A fronte di queste considerazioni, si può sostenere che:

Implicazione 1 _ “La principale ragione, e vantaggio, di utilizzo di mezzi di comunicazione digitale all'interno dei programmi di mentoring, sia questo integrato a strumenti “tradizionali” o esclusivo, è l'eliminazione di distanze geografiche e temporali.”

in accordo con quanto sostenuto in letteratura (Hamilton e Scandura, 2003; Single e Muller, 2001).

Le condizioni sopra citate per cui vi erano dei limiti temporali permettono di evidenziare una caratteristica importante, e più volte citata dai diversi intervistati, degli strumenti digitali, ovvero la duplice modalità comunicativa di questi strumenti e le

strumento piuttosto che un altro a livello quantitativo percentuale.

implicazioni di una piuttosto che l'altra.

Tale modalità può essere:

- asincrona, o come definita da Matteo Perchiazzi “anche di approfondimento”. Tra i vari casi analizzati gli strumenti di comunicazioni asincroni più diffusi: messaggi telefonici o attraverso applicazioni di messagistica istantanea, mail;
- sincrona. Questi si sono rivelati principalmente: chiamate e video-chiamate, oltre che messaggi istantanei in compresenza.

In accordo con quanto sostenuto anche da Single e Muller (2001), la comunicazione asincrona permette effettivamente di superare vincoli temporali e di “*scheduling*”, così come mostrato dai casi d'analisi.

Elisa Gallo sottolinea che in Deloitte Italia l'efficacia nell'utilizzo occasionale di questa modalità è dovuta anche alla cultura aziendale abituata allo *smart-working*, mentre Paolo Cervari sostiene che si è rivelata funzionale per la necessità di sopperire alla diversità di fuso orario.

Inoltre, date le caratteristiche della comunicazione asincrona, Andrea Castellaneta mette in risalto il fatto che, attraverso le mail scambiate con i due e-mentori, dal tipo di linguaggio utilizzato, “non formale” e senza “toni di superiorità”, la loro consolidata esperienza è stata percepita soltanto attraverso le testimonianze personali, mostrando come le differenze generazionali e gerarchiche non fosse percepibili e, quindi, influenti. Pertanto, si può concordare che:

Implicazione 2 _ “I mezzi digitali di comunicazione asincrona permettono lo sviluppo di uno sviluppo professionale continuo più reattivo ed accessibile, ed in grado di:

- superare dei vincoli di pianificazione,
- creare delle occasioni di approfondimento delle conoscenze,
- ridurre le percezioni di caratteristiche dei soggetti quali età e livello gerarchico.”

così come evidenziato da Boyd e Jackson (2004).

L'esperto di ProjectLand, al proposito, mostra come attraverso questa modalità è stato possibile trasferire tutto ciò che è registrabile e l'e-mentee Andrea segue nella stessa linea, rimarcando la flessibilità comunicativa delle mail.

Dall'altro lato, la modalità sincrona negli strumenti digitali ha una maggiore capacità di riprodurre alcuni aspetti propri delle comunicazioni personali.

Tra questi, in primis, vi sono le interazioni e la presenza di riscontri immediati, elementi

ritrovabili in molti contributi letterari e scientifici (Lyon e Oppler, 2004; Hamilton e Scandura, 2003; tra gli altri).

In generale, questi due aspetti sembrano essere fondamentali in ogni attività di *e-learning* per tutti i rappresentanti dei casi d'intervista.

La junior del programma di *reverse mentoring*, ad esempio, mostra questo specifico bisogno nell'utilizzo della piattaforma di *e-learning*, utilizzata per la formazione tecnica, presente invece nei momenti valutativi con la coordinatrice, svolti attraverso chiamate o video-chiamate.

La presenza di questi due elementi viene ritenuta fondamentale per i programmi di mentoring per la loro capacità di influenza sulla qualità della relazione. Infatti, data la loro presenza nelle interazioni *face-to-face*, all'interazione ed al *feedback* immediato si attribuisce una maggior capacità di sviluppo della fiducia, un elemento fondamentale per lo sviluppo delle relazioni, così come sostenuto anche da Paolo Cervari e Matteo Perchiazzi.

In proposito, l'e-mentee intervistato sostiene che le video-chiamate possano considerarsi una "via di mezzo" tra la chiamata e l'incontro personale proprio per questa completezza e ricchezza nello scambio.

Quindi:

Implicazione 3 _ "I mezzi digitali di comunicazione sincrona nei programmi di mentoring sono maggiormente in grado di riprodurre delle comunicazioni personali e lo sviluppo di relazioni di fiducia poiché permettono interazione e riscontri immediati e si arricchiscono dei "clues" comunicativi grazie alla loro multimedialità (audio e video)".

Così sviluppati i principali assunti per quanto gli strumenti digitali di comunicazione, in ogni programma di mentoring analizzato, a prescindere dalla tipologia, possono essere così individuati quelli più diffusi, in ordine crescente di ricchezza dei media³², in:

- messaggi (anche audio), tradizionali o attraverso applicazioni di messaggia istantanea. Questi vengono solitamente utilizzati per delle informazioni concise e per dei *feedback* brevi;
- mail, queste sono generalmente utilizzate a scopi riassuntivi o, all'opposto, di approfondimento. Nei casi di analisi, per l'appunto le mail hanno permesso di:

³² Per ricchezza dei media si riprende qui la MRT, tale per cui un mezzo è considerato "ricco", se, nella trasmissione delle informazioni, permette che vi sia una mutua comprensione di aspetti ambigui in un discreto arco temporale ed in diversi contesti di riferimento.

creare un contatto iniziale, fissare gli incontri, fornire un riscontro breve o completo, trasferire contenuti in diverse forme multimediali (reportistiche e simili);

- chiamate audio o audio-video, sempre telefoniche o attraverso specifiche applicazioni e piattaforme multimediali. Data la loro ricchezza, questi strumenti, sono stati utilizzati per: *video-conferences* di gruppo e scambio di informazioni approfondite tra i partecipanti delle relazioni ed i supervisor. Difficilmente le video-chiamate sono state effettuate per la conoscenza iniziale o l'iniziazione;
- piattaforme integrate (SabaCloud o Sap, tra gli esempi citati), per interazioni multimediali, gestione delle informazioni, monitoraggio dei risultati.

È importante evidenziare che queste piattaforme sono presenti nei casi in cui lo scopo primo di utilizzo sia la formazione, non strettamente di mentoring, come in Deloitte Italia, nel programma di e-mentoring mediato da Paolo Cervari ed in Lagardère Travel Retail Italia.

Questi strumenti, inoltre, assumono sempre di più una funzione di diffusione della conoscenza in comunità attraverso il *social learning*, con l'utilizzo di piattaforme quali Facebook Workplace e Slack.

Case study	Strumenti di comunicazione utilizzati			
	Tipologia di programma	Mezzo di comunicazione	Modalità (s/a)	Interazione e feedback
Deloitte Italia	Blended	Tradizionali: incontri Digitali: mail, telefono, PP ³³	S/A	Elevati
Lagardère Travel Retail	Blended	Tradizionali: incontri Digitali: WhatsApp, mail, telefono, e-learning PP	Principalment e sincrona	Elevati
Human Company	Blended	Tradizionali: incontri Digitali: mail, telefono	Principalment e sincrona	Medio-elevati
ProjectLand	Blended	Tradizionali: incontri	Principalment e sincrona	Elevati
	Digitale	Mail, WhatsApp, PP	Asincrona	Medio-bassi
Associazione ex allievi-scuola militare Nunziatella	Digitale	Mail, telefono, WhatsApp, Skype,	S/A	Medi

Tabella 6: “Gli strumenti comunicativi utilizzati”

³³ PP: piattaforme professionali.

La presenza di questa varietà di strumenti, mostrata nella tabella 6, nei programmi di mentoring analizzati, adattata poi tra le varie realtà organizzative, spinge ad indagare l'efficacia e l'efficienza di tale integrazione, per i programmi di *blended mentoring*, e adozione, nei casi di e-mentoring.

Per far ciò, è opportuno prendere a riferimento degli specifici strumenti, *face-to-face* e digitali.

Fermo restando che gli incontri personali sono considerati i più "ricchi" secondo la MRT (Daft, Lengel e Trevino, 1987), si è visto che questi possono rivelarsi impraticabili, in particolare per vincoli spazio-temporali.

Si prendano quindi a confronto due strumenti digitali diversamente sviluppati, a livello di diffusione, applicazione e funzionalità, quali WhatsApp e la piattaforma Slack. Il primo è sostanzialmente un'applicazione di messaggistica istantanea, che al 2017 conta 1,5 miliardi di utenti attivi in 32 nazioni (Il Sole24Ore, 15/08/2018). L'utilizzo di WhatsApp anche a livello professionale è data principalmente da tre ragioni:

- la "dimestichezza nell'uso quotidiano personale", e quindi maggior CSE.
Come si può notare dalla tabella 6, questo viene utilizzato da almeno il 50% dei programmi analizzati;
- le funzionalità associate (trasmissione di contenuti sotto diversi formati) e della disponibilità di formati comunicativi diversi (chiamate e registrazioni, audio e video). A tal proposito, Paolo Cervari fa emergere come questo integri modalità di comunicazione sincrona e asincrona e sia possibile trasferire "tutto ciò che è registrabile;
- le cd. esternalità di rete, relative al bacino di utenti che lo utilizzano, data la sua ampia diffusione su scala globale.

Slack, invece, è "Una piattaforma di messaggistica per *team* che integra diversi canali di comunicazione in un unico servizio. È un singolo ed unico contenitore, come archivio di informazioni accessibili da un'azienda ed un *team*" (Guido Iaquinti, *senior operation engineer* di Slack), utilizzata da circa 3 milioni di utenti. Diversamente da quanto mostrato per WhatsApp, questa piattaforma è utilizzata, da un bacino di utenti inferiore, per scopi strettamente professionali, integrando anche funzionalità di tracciamento ed analisi dati, utilizzabili per il monitoraggio e la valutazione dei programmi (di mentoring).

Come mostrato dai casi, mentre WhatsApp risulta uno strumento utilizzato pressoché in tutti i programmi di mentoring, Slack, o altre specifiche piattaforme, viene menzionato

solo per Deloitte Italia.

Nonostante i due strumenti presentino alcune caratteristiche comuni, quali la possibilità di comunicare integrata ad altre funzionalità, ciò che determina una maggior diffusione e adozione nei programmi di mentoring del primo è sostanzialmente:

- un maggior livello di CSE e familiarità d'utilizzo, dati dall'utilizzo anche non professionale,
- il più ampio bacino d'utenti,

che aumentano gli indicatori di PU e PEOU.

Dato quanto messo in evidenza con questi due mezzi di comunicazione, si può sostenere che:

Implicazione 4 _ “Gli strumenti digitali a fini, comunicativi e “strutturali” di mentoring, per essere adottati e considerati efficaci dovrebbero registrare degli alti livelli di CSE in considerazione di:

- un utilizzo “familiare”,
- la presenza di esternalità di rete.”

Dai casi studiati, però, emergono dei pareri contrastanti sull'efficacia di questi strumenti, in relazione all'attitudine digitale.

L'intervistata per Deloitte Italia sostiene che per alcune realtà aziendali italiane, questa propensione “non è ancora sviluppata”; Matteo Perchiazzi, invece, che sottolinea come l'e-mentoring non debba essere utilizzato per fare formazione digitale, afferma che il del cd. analfabetismo informatico è molto ridotto, per lo meno ad un livello base, e la ragione di scarsa adozione del *virtual mentoring* è riconducibile alla configurazione del territorio italiano, più che alla sua effettiva efficacia.

Mentre l'efficacia può essere perseguita anche a monte dall'organizzazione attraverso una formazione iniziale, l'efficienza dipende dall'ottimizzazione di costi-benefici del suo utilizzo.

Nella maggior parte dei casi analizzati, i programmi non si rivelano particolarmente onerosi a livello di costo, specie in relazione agli specifici strumenti adottati, i quali si manifestano principalmente per: “il costo/ora” delle risorse umane preposte alle attività formative (*screening*, *matching*, monitoraggio e valutazione, tra le altre), i servizi di consulenza esterna e le attività formative iniziali.

Tra i costi che non emergono dalle interviste, ad ogni modo, dovrebbero essere computati, ad esempio, le spese di trasferta, come nel caso di Human Company, o delle

risorse (spazi e materiali) formativi, senza considerare parte dei costi indiretti, quali quelli delle infrastrutture.

Mentre questi costi sono diversamente stimati, anche per la difficoltà di valutare quantitativamente i benefici data “la componente umana”, per quelli relativi agli strumenti utilizzati gli intervistati sostengono che il loro utilizzo non ha degli importanti riflessi economici per due ragioni:

- la loro accessibilità a livello di utilizzo, poiché diffusi anche ad interazioni non collegate alle relazioni ed ai programmi di mentoring (i.e. WhatsApp);
- il numero ridotto delle relazioni di mentoring da gestire.

In relazione ai casi di analisi, si denotano sostanzialmente due situazioni diverse in relazione all'efficienza, o meno, dei programmi di mentoring.

I casi in cui i processi e le attività di mentoring siano esclusivamente o prevalentemente interni, questi sono stati svolti efficientemente data la ridotta quantità di dati ed informazioni da gestire e la loro centralizzazione in poche figure organizzative, come nei casi di Lagardère e Deloitte.

Diversamente, quando vi è la compresenza ed il supporto di un ente esterno, come in Human Company, ProjectLand e Associazione ex allievi, l'efficienza può essere attribuita ad una maggiore coordinazione tra i soggetti.

Le due realtà permettono di evidenziare che per questa attività formativa relazionale è necessario attivare delle procedure e degli strumenti che assolvano a funzioni: coordinamento e condivisione, comunicative interpersonali, di monitoraggio e valutazione.

A fronte di queste considerazioni, è possibile affermare che il potenziale di efficienza degli strumenti di mentoring, quindi, aumenta nel caso in cui vi sia integrazione di diverse funzionalità, opportunamente centralizzate, e la loro capacità di gestione sia rapportata a: il numero (di coppie), la complessità (relativa a fattori geografici o temporali) o l'ampiezza (nei casi di relazioni *one-to-many*, *many-to-one* o *many-to-many*) delle relazioni da gestire.

Pertanto, si afferma che:

Implicazione 5 _ “I mezzi di comunicazione digitale sono ritenuti efficienti per i programmi di mentoring, che oltre ad eliminare dei vincoli da barriere organizzative, se:

- sono multifunzionali, multicanali e multimediali, ovvero integrati;

- il numero di coppie di mentoring da gestire è elevato (all'estremo, delle comunità di mentoring);
- permettono una gestione centralizzata.”

Uno degli strumenti migliori in questo senso sono i LMS, *learning management systems*, di cui si era parlato nel capitolo 3.2.3.

Nel complesso dei cinque assunti finora mostrati, si può sostenere che gli strumenti digitali nei programmi di mentoring, se opportunamente sviluppati in fase di progettazione e secondo le condizioni relazionali, di contesto socio-organizzativo ed esterno, possono essere almeno comparabili a quelli tradizionali, se non superiori, data la loro presenza diffusa, ed a volte quasi insostituibile (come nel caso delle mail o delle comunicazioni telefoniche), sia in ambiti professionali che non.

Nonostante ciò, è importante mostrare il contributo sostanziale e che contraddistingue gli strumenti “tradizionali”, specialmente in ottica relazionale del mentoring. Si sostiene che:

Implicazione 6 _ “Le relazioni di mentoring, nel caso in cui siano esclusivamente computer-mediated, sono più solide se il rapporto mentor-mentee viene completato da almeno un incontro personale, sia questo in fase iniziale o a metà del percorso, data la ricchezza di questo mezzo in termini di non verbali, emotivi e para verbali”.

In conclusione, il panorama dei programmi di mentoring, come attività formative implementate dalle organizzazioni, di diverso tipo, si configura vario in relazione allo specifico contesto, ma, in linea generale, questi si sviluppano attraverso le fasi di ideazione e progettazione, erogazione dell'attività formativa, monitoraggio e valutazione dei risultati ottenuti.

La definizione del fabbisogno formativo costituisce l'elemento di partenza per tutte le realtà analizzate e da questo derivano le metodologie e gli strumenti impiegati nello sviluppo dell'attività di *Learning&Development* di mentoring.

Da questo ne discendono la caratterizzazione di tali programmi, il grado di formalizzazione ed esternalizzazione, gli strumenti strutturali e comunicativi ed ai soggetti partecipanti, che sono al contempo influenzati principalmente dai seguenti aspetti:

- caratteristiche delle risorse umane coinvolte,
- contesto socio-organizzativo,

- fattori esterni.

Per quanto riguarda le caratteristiche ricercate nei soggetti, oltre a quelle professionali relative a competenze e conoscenze di ruolo e, a volte, di *performances*, sono ritenute importanti quelle afferenti alle personalità dei soggetti ed alla loro attitudine relazionale. Sempre a tal proposito, inoltre, da alcuni casi, specie quelli implementati in ambito accademico-orientativo, emerge la necessità di fissare degli *standards* certificati tali per cui si possa affermare che il mentor è motivato a dedicare del tempo al percorso di sviluppo del mentee e nel far ciò segua un processo consolidato in grado di portare ai risultati prefissati.

Diversamente, le caratteristiche demografiche, quali età o genere, assumono rilevanza esclusivamente per particolari ragioni:

- in ottica di *Diversity Inclusion*, come valore organizzativo (il genere, ad esempio, per incrementare gli indicatori di “*female inclusion*”) o come fabbisogno formativo del programma di mentoring (l’età, ad esempio *nel reverse mentoring*, per la contaminazione generazionale);
- per ridurre le differenze generazionali ed aumentare l’empatia tra i soggetti.

Ferma restando la necessaria distinzione tra la relazione di mentoring, non ritenuta un’attività formativa, ed il programma di mentoring, la prima, se di qualità, permette di evolvere portando al raggiungimento degli obiettivi formativi.

In quest’ottica, ciò è possibile se la fase di iniziazione è solida e basata sulla fiducia, di modo da condurre all’evolversi della relazione lungo le fasi seguenti di coltivazione, separazione e conclusione.

Perché l’iniziazione possa essere “ben avviata”, tre strumenti svolgono un ruolo considerato importante:

- la frequenza degli incontri, con un’influenza minore nei programmi di e-mentoring,
- la supervisione di un terzo soggetto, ancor più rilevante se le relazioni sono esclusivamente *web-based*,
- le attività formative collegate o parallele, quali di *active* o *outdoor learning*, che si concretizzano con strumenti quali i *webinars* nei casi di e-mentoring.

Se in fase di iniziazione non viene ritenuto dai supervisori che la relazione è solida, questa viene terminata.

All’opposto, si ritiene che delle relazioni molto forti in fase iniziale potrebbero anche

proseguire una volta raggiunti gli obiettivi del programma di mentoring.

L'evolversi delle relazioni lungo le cd. fasi di mentoring permette altresì che le funzioni di mentoring, in particolare quelle psicologiche, si manifestino, anche se non nella totalità di quelle riscontrate in letteratura. Queste ultime possono portare, attraverso la crescita personale, alla realizzazione di risultati diversi dagli obiettivi prefissati.

Per quanto riguarda il campione d'analisi, questi vengono generalmente monitorati in itinere e valutati a termine del programma attraverso indicatori qualitativi per cui:

- l'efficacia si riscontra misurabile in relazione a: il raggiungimento degli obiettivi del programma formativo; l'evoluzione professionale o personale, anche non correlata al fabbisogno formativo; una serie di indicatori organizzativi quali la *retention* e l'attitudine al lavoro in gruppo;
- l'efficacia, seppur non esplicitamente riscontrabile, può essere associata a dei costi contenuti, a fronte di benefici di lungo termine, quali un aumento delle *performances* individuali o di gruppo.

Questi parametri possono essere rispettati anche attraverso l'integrazione di strumenti digitali per le funzioni strutturali e comunicative che questi assolvono se:

- vi sono delle barriere organizzative tali per cui si presentano dei vincoli geografici o temporali;
- è necessario ridurre le percezioni di caratteristiche soggettive, quali età e livello gerarchico;
- si creano delle occasioni di approfondimento delle conoscenze;
- permettono interazione e riscontri immediati;
- si arricchiscono dei “*clues*” comunicativi grazie alla loro multimedialità;
- si registrano degli alti livelli di CSE per lo specifico mezzo, dato l'utilizzo “familiare” e la presenza di esternalità di rete”;
- in ottica di efficienza, sono multifunzionali, multicanali e multimediali, il numero di coppie di mentoring da gestire è elevato, permettendo una gestione centralizzata.

L'incontro personale tra i soggetti, invece, può considerarsi insostituibile per arricchire il rapporto e garantire maggiore solidità relazione.

Conclusioni

Nell'attuale panorama organizzativo italiano, caratterizzato da distanze geografiche relativamente basse, la prevalenza di PMI ed un livello tecnologico medio-alto, lo strumento formativo di mentoring può essere considerato poco diffuso e variamente implementato.

Come mostra il campione di analisi, i programmi di mentoring, infatti, sono diversi in relazione al tipo di organizzazione che lo implementa, il livello di formalizzazione ed esternalizzazione, gli obiettivi formativi e, conseguentemente l'insieme di metodologie e strumenti adottati per i processi di progettazione, erogazione, monitoraggio e valutazione.

La ricerca mira ad analizzare e confrontare due diverse tipologie di quest'attività formativa relazionale: il "*blended*" mentoring ed il "*virtual*" mentoring, a seconda della tipologia di strumenti "strutturali" e comunicativi utilizzati, *face-to-face* o elettronici.

Attraverso delle interviste qualitative a rappresentanti aziendali della funzione risorse umane, anche in figura di coordinatori interni, consulenti di formazione esterni e partecipanti alle relazioni (mentori e mentees) è stato possibile pervenire ad un confronto in questo senso e convenire a delle conclusioni sulle condizioni, l'efficacia e l'efficienza degli strumenti digitali.

Il campione di analisi può essere considerato rappresentativo per lo specifico contesto italiano data la varietà a livello di:

- tipologia di organizzazioni, a livello di: scopo organizzativo, dimensioni aziendali e diffusione territoriale;
- tipologia di programmi di mentoring, che si configurano in 33% di e-mentoring e 77% di *blended mentoring*, tra cui compare un programma di reverse mentoring.

Questo strumento formativo, una volta fissato il fabbisogno formativo, viene sviluppato lungo le fasi di *screening* e *matching*, per cui vengono determinati i criteri di selezione e di combinazione in coppie (o relazioni "comunità"), quali caratteristiche personali e relazionali. I partecipanti, poi, aderiscono e si impegnano nel portare a termine questo percorso attraverso specifici documenti "contrattuali".

La relazione tra i soggetti, fortemente influenzata anche dalla cultura aziendale, affinché si consideri di qualità, dovrebbe essere ben avviata creando un senso di fiducia

reciproca, facilitata da: un particolare *scheduling* degli incontri, il coordinamento di un soggetto (esterno o interno) e delle attività formative non strettamente collegate al programma di mentoring.

In tal modo la relazione può evolvere lungo le fasi di mentoring, raggiungendo l'obiettivo formativo. Nei casi in cui queste relazioni siano particolarmente solide, potrebbe anche non verificarsi mai la fase di conclusione; diversamente se non si considerata ben avviata, si predilige generalmente terminarla prima della fase di coltivazione.

Le funzioni di mentoring non si rivelano del tutto parallele con quelle stabilite in letteratura: a fronte di una configurazione piuttosto varia di quelle professionali, quelle personali sono solitamente più presenti ed influenti, al punto che il percorso di crescita personale può prevalere su quello professionale determinando un non raggiungimento degli obiettivi.

Questi risultati vengono di norma monitorati e valutati attraverso degli strumenti e degli indicatori principalmente qualitativi, quali l'aumento dell'*employee retention*, la collaborazione in *team* ed un'evoluzione generale dei soggetti. Dato questo approccio, la quantificazione dei costi e dei benefici, specie attraverso il ROI, resta marginale per le organizzazioni.

Gli strumenti digitali utilizzati, che fanno fronte a barriere della struttura organizzativa (geografiche e temporali soprattutto) ed a possibili distorsioni degli aspetti personali, favoriscono l'apprendimento delle conoscenze e la loro condivisione e, se consentono lo scambio di interazioni e *feedback* immediati e sono multimediali, possono considerarsi in grado di instaurare delle relazioni interpersonali, anche di fiducia.

Affinchè questo avvenga, tali mezzi devono essere ritenuti efficaci a fronte del loro utilizzo "familiare" e della presenza di esternalità di rete nella loro adozione.

Il loro potenziale di efficienza, però, aumenta se questi, oltre ad essere multifunzionali, multicanale e multimediali, permettono una gestione centralizzata di un numero elevato di relazioni di mentoring.

In ultima istanza, si può sostenere che l'adozione esclusiva di strumenti digitali nei programmi di mentoring, quindi di e-mentoring, può portare al raggiungimento degli obiettivi formativi così come i programmi di *blended mentoring*.

Le relazioni di mentoring, ad ogni modo, presentano dei maggiori livelli di qualità, e quindi di raggiungimento degli obiettivi formativi, se vengono completate da un incontro *face-to-face*, indipendentemente dal momento specifico, che permettono un

arricchimento comunicativo proprio per la presenza di aspetti propri ed esclusivi della “componente umana”.

L’e-mentoring si rivela in conclusione uno strumento senza confini, egitario, indipendente da circostanze geografiche e che influiscono sul *planning*, trascendente i confini funzionali, gerarchici e “di numero”, disponibile anche quando il *face-to-face* mentoring sarebbe impraticabile, ma inevitabilmente arricchito da almeno un’interazione di questo tipo.

Bibliografia

1. AFOR (Associazione Italiana per la Formazione Manageriale) e CMRT (Centro di Formazione Management del Terziario), *Serve ancora la formazione manageriale? Osservatorio Nazionale Managerial Learning*, 2018
2. Allen L.T., et al., 2013, *An interdisciplinary metaanalysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring*, Psychol Bull
3. Allen T.D., Poteet M.L., Russel J., Dobbins G.H., 1997, *A field study of factors related to supervisors willingness to mentor others*, Journal of Vocational Behaviours. 1997, 50:1-22
4. Allen, T. D., O'Brien, K. E., 2006, *Formal mentoring programs and organizational attraction*, Human Resource Development Quarterly, 17, 43-58
5. Allen, T. D., Poteet, M. L., Burroughs, S. M., 1997, *The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda*, Journal of Vocational Behavior, 51, 70-89.
6. Allen, T. D., Russell, J. E. A., Maetzke, S. B., 1997, *Formal peer mentoring: Factors related to protégés' satisfaction and willingness to mentor others*, Group & Organization Studies, 22, 488-508.
7. Allen, T.D., Eby, L.T., Lentz, E., 2006, *The relationship between formal mentoring program characteristics and perceived program effectiveness*, Personnel Psychology
8. Allen, T.D., Eby, L.T., Poteet, M.L., Lentz, E., Lima, L., 2004, *Career benefits associated with mentoring for protégés: a meta-analysis*, Journal of Applied Psychology, 89, pp. 127-136.
9. Allen, T.D., Lentz, E., Day, R., 2006, *Career success outcomes associated with mentoring others: a comparison of mentors and nonmentors*, Journal of Career Development, 32, pp. 272-285
10. Andronico, A., Carbonaro, A., Casadei, G., Colazzo, L., Molinari, A., Ronchetti, M., 2003, *Integrating a multi-agent recommendation system into a mobile learning management system*. In Proceedings of Artificial Intelligence in Mobile Systems (pp. 123-132).
11. AssoMentori

12. Banzato, M., Midoro, V., 2005, *Modelli di e-Learning, Una tassonomia degli usi della rete telematica per l'apprendimento*
13. Barak, A., Hen, L., Boniel-Nissim, M., Shapira, N., 2008, *A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of Internet-based psychotherapeutic interventions*. *Journal of Technology in Human Services*, 26, 109–160.
14. Bargh, J. A., McKenna, K. Y. A., 2004, *The internet and social life*. *Annual Review of Psychology*, 55, 573–590.
15. Barnes, S. B., 2003, *Computer-mediated communication: Human-to-human communication across the internet*. Boston: Allyn & Bacon.
16. Bassi, L.J., Van Buren, M. E., 1999, *Sharpening the Leading Edge*, Training and Development, v53 n1 p23-28,30,32-33 January 1999
17. Bear, S., 2018, *Enhancing Learning for Participants in Workplace Mentoring Programmes*, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 2018
18. Benford, P., 2008, *The use of internet-based communication by people with autism*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Nottingham, UK
19. Beranek, M., Martz, B., 2005, *Making virtual teams more effective: Improving relational links*, *Team Performance Management*, July 2005
20. Bersin, J., 2017, *Transformative tech: A disruptive year ahead*, *HR Magazine* Feb. (pp. 29, 31, 33, 34, 36).
21. Bierema, L., Hill, J. R., 2005, *Virtual Mentoring and HRD*, *Advances in Developing Human Resources*
22. Bierema, L., Merriam, S., 2002, *E Mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process*, *Innovative Higher Education*, 211–227
23. Boadu, G., 2014, *An Examination of the use of Technology in the Teaching of History: A Study of Selected Senior High Schools in the Cape Coast Metropolis, Ghana*
24. Boldizzoni D., Nacamulli R.C.D., 2004, *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, Ed. APOGEO.
25. Boyd, A. M., Jackson, M. L., 2004, *An effective model for rapid skills acquisition through a simulation-based integrated learning environment*. *Journal of Educational Computing Research*

26. Brown, B. L., 2001, *Mentoring and work-based learning*. Trends and Issues Alert, 29. Columbus, OH: ERIC
27. Brown, R., Dexter, S., 2002, *E-Mentors: Connecting caring adults and kids through e-mail*, TechTrends, 60-63.
28. Burgstahler, S., Crawford, L., 2007, *Managing an e-mentoring community to support students with disabilities: A case study*, Association for the Advancement of Computing in Education Journal, 97–114.
29. Burk, H.G., Eby, L.T., 2010, *What keeps people in mentoring relationships when bad things happen? A field study from the protégé's perspective*, Journal of Vocational Behavior, 77, pp. 437–446.
30. Burke, R.J., McKeen, C.A., 1989, *Developing formal mentoring programs in organizations*, Business Quarterly (Canada)
31. *Business and human capital challenges today and in the future*, Society for Human Resource Management, 2015
32. Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H., e Sager, C. E., 1993, *A theory of performance*, N. Schmitt & W. C. Borman & Associates (Eds.)
33. Cascio, W. F., Montealegre, R., 2016, *How technology is changing work and organizations*, Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 3, 349-375
34. Cascio, W.F., 2019, *Training trends: Macro, micro, and policy issues*, Human Resource Management Review. Jun2019, Vol. 29 Issue 2, p284-297.
35. Chan, C.C., Chung Ho, 2008, *An Ecological Framework for Evaluating Relationship-Functional Aspects of Youth Mentoring*, Journal of Applied Social Psychology, 2008, 38, 4, pp. 837–867
36. Charbins, 2014 <http://chartsbin.com/view/32286>
37. Chaudhuri, S., Ghosh, R., 2012, *Reverse mentoring: A social exchange tool for keeping the boomers engaged and millennials committed*, Human Resource Development Review, 11(1), 55-76.
38. Chen, Y.C., 2013, *Effect of reverse mentoring on traditional mentoring functions*, Leadership and Management in Engineering, 13, 199-208.
39. Chen, Y.C., 2014, *Examining traditional mentoring functioning scale considering reverse mentoring and the work characteristics of millennials*, International Journal of Technology, Policy, and Management, 14(3), 205-219.

40. Clutterbuck, D., 2007, *An international perspective on mentoring*, The handbook of mentoring at work: theory, research, and practice. p. 633-56.
41. Clutterbuck, D., 2019, *A ciascuno il suo mentor: Manuale di mentoring*, De David Clutterbuck
42. Comacchio, A., Scapolan, A., 2004, *The adoption process of corporate e-learning in Italy*, Education and Training Volume 46, 315–325
43. Cotton, J.L., Neely, A.D., 2016, *E-mentoring: A Model and Review of the Literature*, Transactions on Human — Computer Interaction.
44. Daft, R.L., Lengel, R.H., Trevino, L.K., 1987, *Message Equivocality, Media Selection, and Manager Performance: Implications for Information Systems*, MIS Quarterly, 11, 355-366
45. Davis, F. D., 1989, *Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology*, MIS Quarterly 13: 319–340.
46. Davis, F.D., Bagozzi, R., Warshaw, P.R., 1989, *User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models*, Management Science 35(8):982-1003 · August 1989
47. de Janasz, S. C., Ensher, E. A., Heun, C., 2008, *Using e-mentoring to connect business students with practicing managers: Virtual relationships and real benefits*. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 394-411
48. de Janasz, S. C., Sullivan, S. E., Whiting, V., 2003, *Mentor networks and career success: Lessons for turbulent times*, Academy of Management Executive, 17, 78-93
49. de Janasz, S.C., Goshalk, V.M., 2013, *The role of e-mentoring in protégés' learning and satisfaction*, Group & Organization Management, 38(6), 734-744
50. Deloitte, Touche, Tohmatsu, Ltd, 2016, *Global human capital trends*, April 28, 2016
51. Dennis, A. R., Fuller, R. M. Valacich, J. S., 2008, *Media, tasks, and communication processes: A theory of media synchronicity*. MIS Quarterly, 32(3), 575-600.
52. Dennis, A.R., Kinney, S.T., 1998, *Testing Media Richness Theory in the New Media: The Effects of Cues, Feedback, and Task Equivocality in Information Systems Research* 9(3):256-274 · September 1998
53. Dickson, J., Kirkpatrick-Husk, K., Kendall, D., Longabaugh, J., Patel, A., Scielzo, S., 2014, *Untangling protégé' self-reports of mentoring functions:*

- further meta-analytic understanding*, Journal of Career Development, 41, pp. 263–281.
54. DiRenzo, M. S., Linnehan, F., Shao, P., e Rosenberg, W. L., 2010, *A moderated mediation model of e-mentoring*, Journal of Vocational Behavior, 76, 292-305.
 55. Dobrow, S. R., Chandler, D. E., Murphy, W. M., Kram, K. E., 2012, *A review of developmental networks: Incorporating a mutuality perspective*, Journal of Management, 38, 210-242.
 56. Dougherty T.W., Dreher G.F., 2007, *Mentoring and career outcomes*, The handbook of mentoring at work: theory, research, and practice
 57. Dreher, G.F., Cox, T.H., 1996, *Race, gender, and opportunity: A study of compensation attainment and the establishment of mentoring relationships*, Journal of Applied Psychology, 81(3), 297–308
 58. DuBois, D. L., Neville, H. A., 1997, *Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits*, Journal of Community Psychology, 25, 227–234.
 59. Eby, L. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., Evans, S. C., 2013, *An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring*, Psychological Bulletin, 139, 441-476.
 60. Eby, L. T., Lockwood, A., 2005, *Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation*. Journal of Vocational Behavior, 67, 441-459
 61. Eby, L.T., McManus, S.E., 2004, *The protégé 's role in negative mentoring experiences*, Journal of Vocational Behavior, 65, pp. 255–275.
 62. Eganand, T.M., Song, Z., 2008, *Are Facilitated Mentoring Programs Beneficial? A Randomized Experimental Field Study*, Semantic Scholar
 63. Ellen A. Ensher, A. Susan E. Murphy, 2007, *The Mentoring Relationship Challenges Scale: The impact of mentoring stage, type, and gender*
 64. Elnaga, A., Imran, A., 2013, *The Effect of Training on Employee Performance*, European Journal of Business and Management, 5, 137.
 65. El-Shinnawy, M., Markus, L., 1997, *The poverty of media richness theory: explaining people's choice of electronic mail vs. voice mail*, International Journal of Human-Computer Studies Volume 46, Issue 4, Pages 443-467

66. Emelo, R., 2017, *Mentoring: More Than Just a Match*, Chief Learning Officer, May 2017, www.CLOmedia.com
67. *E-mentoring*, National Mentoring Resource Center Model Review, ottobre 2017
68. Enciclopedia Treccani
69. Ensher, E. A., Heun, C., Blanchard, A., 2003, *Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research*. Journal of Vocational Behavior, 63, 264–288.
70. Ensher, E. A., Murphy, S. E., 2007, *E-mentoring: Next-generation research and strategies*. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice* (pp. 299-322). Thousand Oaks, CA: Sage
71. Eröz-Tuğa, B., Sadler, R., 2009, *Comparing six video chat tools: A critical evaluation by language teachers*, Computer & Education 53 (3): 787-798
72. Eurostat, 2019, *The European economy since the start of the millennium - A statistical portrait*, 2019 edition
73. Feldman, D.C., 1999, *Toxic mentors or toxic protégés? A critical re-examination of dysfunctional mentoring*, Human Resource Management Review, 9, pp. 247–278
74. Filipczak, B., 1995, *Putting the Learning into Distance Learning*, TRAINING 32, no. 10 (October 1995): 111-118. (EJ 511 253)
75. Fodeman, D., 2002, *Telementoring*. Technology & Learning, 23(4), 28, 30
76. Forbes, 2018, *4 ways women mentoring women can change the world*, 26/11/2019
77. Forbes, 2018, *Why female mentorship in the workplace is more important than ever*, 03/08/2018
78. Forbes, 2019, *The top employee mentoring trends for 2019*, 22/02/2019
79. *Formal and Informal Learning in the Workplace: A Research Review*, International Journal of Training and Development, Vol. 19, Issue 1, pp. 1-17
80. Fortunato, G., 2019, *Nuove tecnologie della comunicazione*, in Franco LEVER - Pier Cesare RIVOLTELLA - Adriano ZANACCHI (edd.), *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*, www.lacomunicazione.it (28/11/2019)
81. Francis, L., 2007, *Mentoring makeover: How the web is transforming the entire mentoring process*. Training and Development, 52-57
82. Frecknall, P., Luks, A., 1992, *An evaluation of parental assessment of the Big Brothers/Big Sisters program in New York City*, Adolescence, 27, 715–718.

83. Freedman, M., 1988, *Partners in growth: Elder mentors and at-risk youth*, Philadelphia: Private/Public Ventures.
84. Friedman, T. L., 2016, *Thank you for being late: An optimist's guide to thriving in the age of accelerations*, New York: Farrar, Straus & Giroux.
85. Geiger-DuMond, A. H.; Boyle, S.K., 1995, *Mentoring: A Practitioner's Guide*, Training and Development, v49 n3 p51-54 Mar 1995
86. Ghosh, R., Reio, T. G. J., 2013, *Career benefits associated with mentoring for mentors: A meta-analysis*, Journal of Vocational Behavior, 83, 106–116
87. Gibson, D. E., Cordova, D. I., 1999, *Women and men's role models: The importance of exemplars*. In A. J. Murrell, F. J. Crosby, & R. J. Ely (Eds.), *Mentoring dilemmas: Developmental relationships within multicultural organizations* (pp.121-142). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
88. Godshalk, V. M., Sosik, J. J., 2003, *Aiming for success: The role of learning goal orientation in mentoring relationships*, Journal of Vocational Behavior, 63, 417-437
89. Goguelin, P. et al., 1971, *La formation psychosocial dans les organizations*, Paris, Puf
90. Greenhaus J.H., Powel G.N., 2006, *When work and family are allies: A theory of work-family enrichment*, Academy Management Review, 31:72-92.
91. Gregg, N., Galyardt, A., Wolfe, G., 2016, *Virtual Mentoring and Persistence in STEM for Students With Disabilities*, Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 40(4), 205–214
92. Grossman, J. B., Rhodes, J. E., 2002, *The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships*, American Journal of Community Psychology, 30, 199–219.
93. Haas, A., Tully, C., Blair, K., 2002, *Mentors versus masters: Women's and girls' narratives of (re)negotiation in Web-based writing spaces*. Computers and Composition, 19, 231-249
94. Hamilton, B.A., Scandura, T.A., 2003, *E-mentoring: implications for organizational learning and development in a wired world*, Organizational Dynamics, Vol. 31, No.4, pp. 388-402
95. Hansen, M.T. Deimler, M.S., 2001, *Cutting Costs While Improving Morale With B2E Management*, MIT Sloan Management Review, Cambridge Vol. 43, 96-100

96. Hansman, C. A., 2002, *Critical perspectives on mentoring: Trends and issues*, Columbus, OH: ERIC
97. Hansman, C. A., 2002, *Diversity and power in mentoring relationships*. In C. A. Hansman (Ed.), *Critical perspectives on mentoring: Trends and issues* (pp. 39-48). Columbus, OH: ERIC
98. Hansman, C. A., 2002, *Facing forward: Implications for practice and suggestions for future research*. In C. A. Hansman (Ed.), *Critical perspectives on mentoring: Trends and issues* (pp. 49-52). Columbus, OH: ERIC.
99. Hansman, C. A., 2002, *Mentoring as continuing professional education*. *Adult Learning*, 13(1), 7-8.
100. Harvard Business Review Digital Articles, 2017, *Planning What Mentors Wish Their Mentees Knew*, November 7, 2017 di Chopra, V. e Saint, S.
101. Headlam-Wells, J., Gosland, J., Craig, J., 2005, *Beyond the organisation: The design and management of E-mentoring systems*, *International Journal of Information Management* 26(5):372-385
102. Herrera, C., Sipe, C. L., McClanahan, W. S., 2000, *Making mentoring relationships better: Program, matching, and activity factors that contribute to mentors' positive relationships with youth*, Philadelphia: Public/Private Ventures
103. Higgins, M. C., Kram, K. E., 2001, *Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective*, *Academy of Management Review*, 26, 264-288
104. Hill, J. R., Wiley, D., Nelson, L. M., Han, S., 2003, *Exploring research on Internet based learning: From infrastructure to interactions*. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (2nd ed.) (pp. 433 – 460). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
105. Hodges, R., Payne, E. M., Dietz, A., Hajovsky, M., 2014, *E-Sponsor Mentoring: Support for Students in Developmental Education*, *Journal of Developmental Education*, v38 n1 p12-16, 18 Fall 2014
106. Hogan, R., Shelton, D., 1998, *A socioanalytic perspective on job performance*, *Human Performance*, 11, 129–144.
107. Horvath, M., Wasko, L.E., Bradley, J.L., 2008, *The effect of formal mentoring program characteristics on organizational attraction*, *Human Resource Development Quarterly*, 19, pp. 323–349.
108. HSBC Bank plc, *Navigator: Made for the future*, May 2019

109. *I manager italiani spingono sulla formazione (e vanno di più in aula)*, Il Sole24Ore, G. Rusconi, 21/06/2019
110. Internet World Stats, 2012
111. Jackson, S. E., Schuler, R. S., 2003, *Managing human resources through strategic partnerships*, Mason, OH: Southwestern
112. Joiner, T. A., Bartram, T., Garreffa, T., 2004, *The effects of mentoring on perceived career success, commitment and turnover intentions*, Journal of American Academy of Business, 5, 164–170
113. Jyoti, J., Sharma, P., 2015, *Impact of Mentoring Functions on Career Development: Moderating Role of Mentoring Culture and Mentoring Structure*, Global Business Review, July 2015
114. Kahai, S., Cooper, R.B., 2003, *Exploring the Core Concepts of Media Richness Theory: The Impact of Cue Multiplicity and Feedback Immediacy on Decision Quality*, Journal of Management Information Systems
115. Kamel Boulos, M. N., Hetherington, L., Wheeler, S., 2007, *Second Life: An overview of the potential of 3-D virtual worlds in medical and health education*. Health Information & Libraries Journal, 233–245.
116. Kasprisin, C. A., Single, P. B., Single, R. M., Muller, C. B., 2003, *Building a better bridge: Testing etraining to improve e-mentoring programmes in higher education*. Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 67-78
117. Kirk, J. J., Olinger, J., 2003, *From traditional to virtual mentoring*, Washington, DC: ERIC
118. Kirkpatrick, D., 1996, *Great Ideas Revisited: Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model*, Training & Development, 50, 54-57
119. Klimoski, R., Mohammed, S., 1994, *Team mental model: Construct or metaphor?* Journal of Management, 403-437.
120. Kock, N., 2004, *The psychobiological model: Towards a new theory of computer-mediated communication based on Darwinian evolution*, Organization Science, 15(3), 327–348
121. Kram, K. E., 1983, *Phases of the mentor relationship*, Academy of Management Journal, 26: 608–625.
122. Kram, K. E., 1985, *Mentoring at work*, Glenview, IL: Scott Foresman.
123. Kreitner, R., Kinicki, A., 2004, *Comportamento organizzativo*, Apogeo Editore, 2004

124. Kuruliszwili, S., 2015, *E-learning Readiness of Organization and Employees*, September 2015
125. *La mappa delle social app. Whatsapp batte Facebook*, Il Sole24Ore, 15/08/2018
126. Lagoudis, I., 2012, *Decision support systems for human resource training and development*, *Development and Learning in Organizations*, Vol. 26 No. 3.
127. Lankau, M. J., Scandura, T. A., 2002, *An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences*, *Academy of Management Journal*, 45, 779-790
128. Lawless, K.A., Brown, S.W., 1997, *Multimedia learning environments: Issues of learner control and navigation*, *Instructional Science* 25(2):117-131 · March 1997
129. Lawrence, T.M., 2017, *Reverse Mentoring Literature Review: Valuing Diverse Generations' Contributions to Future Successes*, *Northeast Business & Economics Association Proceedings*
130. Levesque, L. L., Wilson, J. M., Wholey, D. R., 2001, *Cognitive divergence and shared mental models in software development project teams*. *Journal of Organizational Behavior*, 135-144
131. Levinson, D. J., 1978, *Seasons of a Man's Life*
132. LinkedIn Learning Solutions, 2017, *Workplace Learning Report, Top Trends & Challenges Among L&D Leaders*, June 30, 2017
133. LinkedIn Learning Solutions, 2018, *Workplace learning report, The Rise and Responsibility of Talent Development in the new market labor*
134. LinkedIn, 2018, *Breve storia del Coaching e del Mentoring*, 03/02/2018
135. Lyons, B. D., e Oppler, E. S., 2004, *The effects of structural attributes and demographic characteristics on protégé satisfaction in mentoring programs*, *Journal of Career Development*, 30, 215-230.
136. Macpherson, A., Homan, G. e Wilkinson, K., 2005, *The implementation and use of e-learning in the corporate university*, *Journal of Workplace Learning* 17(1/2): 33-48.
137. Maier, N. R. F., 1955, *Psychology in industry* (2nd ed.), Boston, MA: Houghton-Mifflin.

138. Maitland, A., Thomson, P., 2011, *Future Work. How Businesses Can Adapt and Thrive In The New World Of Work*, 2011
139. Mallen, M. J., Day, S. X., Green, M. A., 2003, *Online versus face-to-face conversation: An examination of relational and discourse variables*. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 40, 155–163.
140. Manuti, A. Pastore, S. Scardigno, A.F. Giancaspro, M.L., Morciano, D., 2015, *Formal and Informal Learning in the Workplace: A Research Review*, *International Journal of Training and Development*, Vol. 19, Issue 1, pp. 1-17
141. Marakas, G. M., Yi, M. Y., Johnson, R. D., 1998, *The Multilevel and Multifaceted Character of Computer Self-Efficacy: Toward Clarification of the Construct and an Integrative Framework for Research*, *Information Systems Research*, 9, 126-163
142. Markus, M. L., 1994, *Electronic mail as the medium of managerial choice*. *Organization Science*, 5(4), 502-527.
143. McBain, R., 2005, *Organizational commitment*, *Henley Manager Update*, 1, 23–33
144. McGraw Hill, 2005, *Strategia risorse umane e valore*, 2005
145. McManus, M. A., e Ferguson, M. W., 2003, *Biodata, personality, and demographic differences of recruits from three sources*. *International Journal of Selection and Assessment*, 11, 175-183.
146. Megginson D, Clutterbuck D., 2005, *Techniques for coaching and mentoring*, Oxford: Elsevier; 2005.
147. Megginson, D., 1988, *Instructor, coach, mentor: Three ways of helping for managers*. *Management Learning*, 19, 33-46
148. MentorNet, 2002, *2000–01 MentorNet evaluation report*
149. MentorNet., 2003, *2002–2003 Program evaluation highlights*
150. Merritt, S.M., Havill, L., 2016, *Electronic and face-to-face communication in mentoring relationships*, *Semantic Scholar*
151. Mezas J.M., Scandura T.A., 2005, *A needs-driven approach to expatriate adjustment and career development: a multiple mentoring perspective*, *Journal of International Business Studies*, 2005;36:519-38.
152. Midoro, V., 2006, *Dalle comunità di pratica alle comunità virtuali di apprendimento*, in *Lezioni di Tecnologie Didattiche a cura di Banzato e Midoro*, Menabò, Ortona

153. Miller, H., Griffiths, M., 2005, *E-Mentoring*. In DuBois, D. L., Karcher, M. J. (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 300–313). Thousand Oaks, CA: Sage
154. Miller, K., 1999, *Mentoring via mouse*
155. Miura, I. T., 1987, *The relationship of computer self-efficacy expectations to computer interest and course enrollment in college*. *Sex Roles*, 16(5-6), 303-311.
156. Murphy, W. M., 2012, *Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders*, *Human Resource Management*, 51(4), 549-574
157. Nanthida, J. B., 2011, *Altering User Perceptions of Applications: How System Design Can Impact Playfulness and Anxiety*, Accessed April 29, 2017.
158. Nipper, S., 1989, *Third generation distance learning and computer conferencing*, pp. 63–73
159. Noe, R.A., 1988, *An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships*, *Personnel Psychology*, 41, pp. 457–479.
160. Noe, R.A., Greenberger, D.B., Wang, S., 2002, *Mentoring: what we know and where we might go*, *Personnel and Human Resource Management*, 21, pp. 129–173.
161. Official Journal of the European Union, C 326/391, *Charter of fundamental rights of european union*, 2012/C 326/02
162. Olian, J. D., Carroll, S. J., Giannantonio, C. M., 1993, *Mentor reactions to proteges - An experiment with managers*, *Journal of Vocational Behavior*, 43, 266–278
163. Panopoulos, A.P., Sarri, K., 2013, *E-Mentoring: The Adoption Process and Innovation Challenge*, *International Journal of Information Management*, 33, 217-226.
164. Park, J.H., Newman, A., Zhang, L., Wu, C., Angus Hooke, A., 2016, *Mentoring functions and turnover intention: the mediating role of perceived organizational support*, *The International Journal of Human Resource Management*, Volume 27, 2016 - Issue 11
165. Payne, S. C., Huffman, A. H., 2005, *A longitudinal examination of the influence of mentoring on organizational commitment and turnover*, *Academy of Management Journal*, 48, 158–168.

166. Perren, L., 2003, *The role of e-mentoring in entrepreneurial education and support: A meta-review of academic literature*, Education + Training, 45, 517-525.
167. Purcell, K., 2004, *Making e-mentoring more effective*, American Journal of Health System Pharmacists, 61, 284-286.
168. Purnomo, S. H., Lee, Y. H., 2013, *E-learning Adoption in the Banking Workplace in Indonesia an Empirical Study*” Information Development 29 (2): 138–153.
169. Quaglino, G.P., 1985, *Fare formazione*, Il Mulino, 1985.
170. Quintana, M. G. B., Zambrano, E. P., 2014, *E-mentoring: The effects on pedagogical training of rural teachers with complex geographical accesses*. Computers in Human Behavior, 30, 629-636.
171. Rafaeli, S., 1988, *Interactivity: From new media to communication*, Sage Annual Review of Communication Research: Advancing Communication Science: Merging Mass and Interpersonal Processes, 16, 110–134
172. Ragins, B. R., 2012, *Relational mentoring: A positive approach to mentoring at work*, New York: Oxford University Press.
173. Ragins, B. R., Cotton, J. L., Miller, J. S., 2000, *Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes*, Academy of Management Journal, 43, 1177-1194
174. Ragins, B. R., Kram, K. E., 2007, *The roots and meaning of mentoring*. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage
175. Ragins, B. R., Verbos, A. K., 2007, *Positive relationships inaction: Relational mentoring and mentoring schemas in the workplace*. In J. Dutton & B. R. Ragins (Eds.), *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation*:91–116. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
176. Ragins, B.R. e Cotton, J.L., 1999, *Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships*. Journal of Applied Psychology, 4, pp. 529–550.
177. Ragins, B.R., McFarlin, D.B., 1990, *Perceptions of mentor roles in cross-gender mentoring relationships*, Journal of Vocational Behavior, 37, pp. 321–339.

178. Ragins, B.R., Scandura, T.A., 1999, *Burden or blessing? Expected costs and benefits of being a mentor*, Journal of Organizational Behavior
179. Randolph, W.A. e Finch, F.E., 1977, *The Relationship Between Organization Technology and the Direction and Frequency Dimensions of Task Communications*
180. Rea, A., 2001, *Telementoring: An A+ initiative*. Education Canada, 40(4), 28-29
181. Rhodes, J. E., e DuBois, D. L., 2008, *Mentoring relationships and programs for youth*. Current Directions in Psychological Science, 17, 254–258.
182. Rice, R., Love, G., 1987, *Electronic emotion*. Communication Research, 14(1), 85-108.
183. Rice, R.E., Chang, S.J., Torobin, J., 1992, *Communicator Style, Media Use, Organizational Level, and Use and Evaluation of Electronic Messaging*, Management Communication Quarterly
184. Riley, S., Wrench, D., 1985, *Mentoring Among Women Lawyers*, Journal of Applied Social Psychology, August 1985
185. Rogers, A., Luksyte, A., e Spitzmueller, C., 2016, *Predictors of effective formal mentoring: Is the mentor's commitment all that matters?* Human Performance 2016, VOL. 29, NO. 3, 209–225
186. Rucci, A., 2014, *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione: una sfida pedagogica*, Informatica e Scuola, 2014, n. 3
187. Rullani, E., 2014, *Economia della conoscenza*. Creatività e valore nel capitalismo delle reti, Enzo Rullani, Carocci, Roma, 2004
188. Sambunjak, D., 2015, *Understanding wider environmental influences on mentoring: Towards an ecological model of mentoring in academic medicine*, Acta Med Acad. 2015;44(1):47-57
189. Scandura, T. A., 1992, *Mentorship and career mobility: An empirical investigation*. Journal of Organizational Behavior, 13, 169-174
190. Scandura, T. A., 1997, *Mentoring and organizational justice: An empirical investigation*, Journal of Vocational Behavior, 51, 58–69
191. Scandura, T., Viator, R. E., 1994, *Mentoring in public accounting firms: An analysis of mentor-protégé relationships, mentorship functions, and protégé turnover intentions*, Accounting, Organizations and Society, 19(8), 717-734

192. Scandura, T.A., e Pellegrini, 2007, *Workplace mentoring: Theoretical approaches and methodological issues*.
193. Scandura, T.A., Ragins, B.R., 1993, *The effects of sex and gender role orientation on mentorship in maledominated occupations*, Journal of Vocational Behavior, 43, pp. 251–265.
194. Schmitz, J., Fulk, J., 1991, *Organizational colleagues, media richness, and electronic mail: A test of the social influence model of technology use*, Communication Research, 18(4), 487-523.
195. Schneider, C. J., 2016, *Policing and social media: Social control in an era of new media*. Lanham, MD: Lexington Books.
196. Schreurs, J., Ahmad, A., 2010, *Constructivism Based Blended Learning in Higher Education*, International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), March 2012
197. Schulze, J. E M., West, S., Krumm, S., 2017, *The Knowledge, Skills, Abilities, and Other Characteristics Required for Face-to-Face Versus Computer-Mediated Communication: Similar or Distinct Constructs*, Journal of Business & Psychology, Jun2017, Vol. 32 Issue 3, p283-300.
198. Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E., Liang, B., Sánchez, B., Spencer, R., Kremer, S., e Kanchewa, S., 2014, *Mentoring in the digital age: Social media use in adult-youth relationships*. Children and Youth Services Review, 47, 205-213.
199. Shpigelman, C. N., 2013, *Electronic mentoring and media*, Research Gate
200. Simmonds, D., Lupi, A. M. Z., 2010, *The matching process in e-mentoring: A case study in luxury hotels*. Journal of European Industrial Training, 34, 300-316.
201. Single, P. B., Muller, C. B., 2001, *When e-mail and mentoring unite: The implementation of nationwide electronic mentoring program*. In L. Stromei (Ed.), *Implementing successful coaching and mentoring programs* (pp. 107-122). Cambridge, MA: American Society for Training and Development.
202. Sitzmanna, T., Weinhardt, J.M., 2019, *Advancing training for the 21st century*, Human Resource Management Review, Volume 29, Issue 2, June 2019, Pages 137-139

203. *Slack: l'app che semplifica il modo di comunicare in ufficio*, Merita Business Podcast, 23/10/2016
204. Smink, J., 1999, A training guide for mentors. Clemson, SC: ERIC.
205. Smith, G., 2019, *Quality Mentoring Programs Don't Just Happen, They Need to Be Assembled*
206. Smith, T. M., Ingersoll, R. M., 2004, *What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?* American Educational Research Journal, 41, 681–714.
207. Sparrow, S., 2000, *On-line learning faces an uphill struggle*, Training Magazine, October 2000, pp. 20–21.
208. Sparrow, S., 2001, *Intranets have impact*, Training Magazine, October 2001, pp. 20–22.
209. Spitzberg, B. H., 2006, *Preliminary development of a model and measure of computer-mediated communication (CMC) competence*, Journal of Computer-Mediated Communication, 11(2), 629–666.
210. Spitzberg, B. H., Cupach, W. R., 1984, *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
211. Sproull, L., Kiesler, S., 1986, *Reducing Social Context Cues: Electronic Mail in Organizational Communication*, Management Science, 32, 1492-1512
212. Sproull, L., Kiesler, S., 1999, *The Kindness of Strangers: The Usefulness of Electronic Weak Ties for Technical Advice*, Organization Science
213. Stoeger, H., Duan, X., Schirner, S., Greindl, T., Ziegler, A., 2013, *The effectiveness of a one-year online mentoring program for girls in STEM*. Computers & Education, 69, 408-418
214. Stone, D. L., Lukaszewski, K. M., 2009, *An expanded model of the factors affecting the acceptance and effectiveness of electronic human resource management systems*. Human Resource Management Review, 19(2), 134-143.
215. Stone, D. L., Stone-Romero, E. F., Lukaszewski, K., 2006, *Factors affecting the acceptance and effectiveness of electronic human resource systems*. Human Resource Management Review, 16, 229-244
216. Technavio, 2019, *Global Distance Learning Market by type (traditional distance learning and online distance learning) and geography*, North America, Europe, APAC, MEA, and South America, May 2019

217. Thibodeaux, H. F., Lowe, R. H., 1996, *Convergence of leader-member exchange and mentoring: An investigation of social influence patterns*. Journal of Social Behavior and Personality, 11, 97-114.
218. Thurston, P.W., D'Abate, C.P., Eddy, E.R., 2012, *Mentoring as an HRD approach: Effects on employee attitudes and contributions independent of core self-evaluation*, Human Resource Development Quarterly 23(2) · June 2012
219. Tierney, J. P., Grossman, J. B., 1995, *Making a difference: An impact study*, Philadelphia: Public/Private Ventures
220. Trentin, G., 1999, *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli
221. Tushman, M., Nadler, D., 1978, *Information Processing as an Integrating Concept in Organizational Design*. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 3, 613-624
222. Underhill, C.M., 2006, *The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: a meta-analytical review of the literature*, Journal of Vocational Behavior, 68, pp. 292–307.
223. Viator, R. E., Scandura, T. A., 1991, *A study of mentor-protégé relationships in large public accounting firms*, Accounting Horizons, 5, 20–30
224. Vygotsky, L. S., 1978, *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University
225. Walther, J. B., 1992, *Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A relational perspective*, Communication Research, 19(1), 52–90.
226. Walther, J. B., 1996, *Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction*. Communication Research, 23, 3-43.
227. Walther, J. B., Burgoon, J. K., 1992, *Relational communication in computer-mediated interaction*, Human Communication Research, 50-88
228. Wanberg, C. R., Welsh, E. T., Hezlett, S. A., 2003, *Mentoring research: A review and dynamic process model*, Research in Personnel and Human Resource Management, 22, 39-124
229. Weber, C. E., 1980, *Mentoring*, Directors & Boards, Vol. 5 Issue 3, p17-24. 8p
230. Welch, J., 2011, *YouTube: Jack Welch on mentor*
231. Whitley, B. E., 1997, *Gender differences in computer-related attitudes and behavior: A meta-analysis*. Computers in Human Behavior, 1-22

232. Williams, T. C., Zahed, H., 1996, *Computer-based training versus traditional lecture: Effect on learning and retention*. Journal of Business and Psychology, 11(2), 297-310
233. www.docebo.com, *Guida definitiva ai learning management system*
234. www.educba.com *10 Latest HR Management Trends for the year 2019*, 2019
235. www.elearningnews.com, *Quanto costa un LMS? Una guida per evitare sorprese*, Anetha de Domenico, 15/12/2017
236. www.foreignaffaris.com, *Government Favoritism in Europe*, maggio/giugno 2016
237. www.innermobility.com, *9 Top platforms for finding a mentor in 2016*
238. www.innermobility.com, *Showcasing successful mentorship programs*, 29/07/2019
239. www.mentorcliq.com
240. www.nisd.net, *Starting an E-mentoring program*
241. www.redd.it, 2016, *EU-28 countries ranked by Hofstede's cultural dimensions*
242. www.top-employers.com, *Millennials are tech savvy. Gen Z are tech native*
243. Zachary, L.J., 2007, *Creating mentoring culture: The organisation's guide*, San Francisco: Jossey Bass, Wiley. Retrieved February
244. Zack, M. H., 1993, *Interactivity and communication mode choice in ongoing management groups*. Information Systems Research, 4(3), 207-239.
245. Zack, M. H., McKenney, J. L., 1995, *Social context and interaction in ongoing computer-supported management groups*. Organization Science, 6(4), 394-422
246. Zey, M. G., 1984, *The mentor connection*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin
247. Zhuang, W. L., Wu, M., e Wen, S. L., 2013, *Relationship of mentoring functions to expatriate adjustments: Comparing home country mentorship and host country mentorship*, International Journal of Human Resource Management, 24, 35–49

Glossario

Sigla	Significato
ATD	<i>Association for talent development</i>
CMC	Computer-mediated communications
CSE	Computer-self efficacy
DM	Deposito materiali
EIA	<i>European Individual Accreditation</i>
EMCC	<i>European mentoring and coaching council</i>
EQA	<i>European Quality Award</i>
FaD	Formazione a distanza
F2f	<i>Face-to-face</i>
IA	Intelligenza artificiale
ICT	<i>Information and communication technologies</i>
KMS	<i>Knowledge management system</i>
L&D	<i>Learning and Development</i>
LLL	<i>Life-long learning</i>
LMS	<i>Learning management system</i>
MRT	<i>Media richness theory</i>
Nr	Non rilevato (dato nel campione d'analisi)
Ntdc	Nuove tecnologie della comunicazione
PDI	<i>Power distante index</i>
PF	Percorsi formativi
PMI	Piccole-medie imprese
PEOU	<i>Perceived ease of use</i> (facilità d'utilizzo percepita)
PU	<i>Perceived usefulness</i> (utilità percepita)
TAM	<i>Technology acceptance model</i>
Tdc	Tecnologie della comunicazione
TPS	<i>Toyota Production System</i> (rif. Metodologia lean)
TRA	<i>Theory of reasoned action</i>

Appendice

Tabella 1: “Elementi che conducono ad una relazione di mentoring di qualità”

a) Caratteristiche dei soggetti			
Mentor	Attributi “getting ahead” (Auto-monitoraggio e competenze “political” Attributi “getting along” (orientamento agli obiettivi di apprendimento e prospettiva strategica Capacità di leadership Capacità di supporto	Competenze tecnico-professionali Compatibilità per similarità o complementarità di: valori, bisogni, obiettivi Attitudine all’apprendimento / insegnamento	
Mentee		Motivazione	
b) Caratteristiche della relazione			
Accordo costi-benefici	Interazioni frequenti ed intense	Attitudini relazionali positive, comprensione, rispetto e fiducia	
c)Contesto socio-organizzativo (Organizzazione e DRU)			
Sistema integrato della gestione della forza lavoro	Cultura dell’apprendimento e della conoscenza diffusa	Promozione della diversità e dell’inclusione	
d)Contesti esterni			
<i>Culturale</i>	<i>Politico</i>	<i>Economico</i>	<i>Tecnologico</i>
- PDI medie - Attitudine individualista	- Limitati favoritismi politici - Uguaglianza estesa - Libertà di pensiero ed espressione	- Stabile - Regolamentazioni lavorative	- ICT sviluppate e diffuse - Conoscenza basilare dei soggetti delle ICT

Tabella 2: “I principali temi di intervista”

Programma di mentoring		
Obiettivi di: - Mentor - Mentee - Organizzazione	- Tipologia di mentoring - Durata	Risorse (tempi, costi, personale, etc.)

<i>Grado di formalizzazione e strutturazione</i>		
Strumenti strutturali	Frequenza ed intensità degli incontri	Consulenza esterna
Strumenti comunicativi		
Selezione dei soggetti		
Screening e matching	Canali e Modalità	Requirements
<i>Soggetti</i>		
Mentor	Caratteristiche demografiche: Nome, cognome, età, sesso, nazionalità;	Stile di mentoring Schemi di mentoring Esperienza come mentee
Mentee	Caratteristiche professionali: Azienda, attuale posizione lavorativa e mansioni, conoscenze e competenze chiave, obiettivi di carriera; Caratteristiche personali: Motivazione ed impegno all'apprendimento, obiettivi personali	Attributi Risorse Bisogni
Organizzazione	Ragione sociale Dimensione	Programmi di formazione Programma di mentoring
Sviluppo e natura del rapporto		
Fasi del rapporto (inizializzazione, coltivazione, separazione, conclusione)	Funzioni del rapporto - Personali - Professionali - Role modeling	Procedure - Controllo - Sostegno - Accompagnamento
Risultati ed obiettivi raggiunti		
Mentor	- A livello personale - A livello professionale - A livello interpersonale ed intrapersonale	
Mentee		
Organizzazione	Nei soggetti	Nell'organizzazione
<i>Strumenti di misurazione dei risultati</i>		
Monitoraggio in itinere	Quantitativi	Qualitativi
Valutazione finale dei risultati	Quantitativi, qualitativi, efficacia ed efficienza	

Tabelle riassuntive dei risultati

Grafico 1: “La composizione tipologica dei programmi di mentoring d’analisi”

Tipologia di programmi di mentoring
nel campione d'analisi

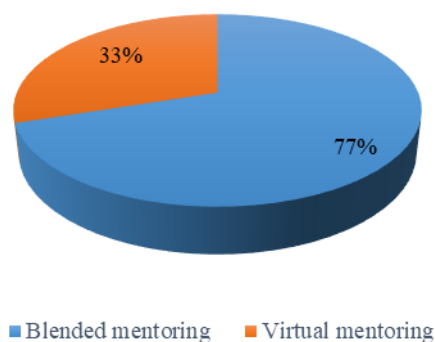


Tabella 3: “I programmi di mentoring a livello aziendale”

Case study	Programma di mentoring			
	<i>Tipo</i> (criterio di labeling)	<i>Grado di formalizzazione</i>	<i>Grado di esternalizzazione</i>	<i>Fabbisogno formativo</i>
Deloitte Italia	<i>Blended</i>	Medio-basso	Medio-basso	Sviluppo manageriale
Lagardère Travel Retail	<i>Reverse</i>	Alto	Basso	Contaminazione generazionale
Human Company	<i>Blended</i>	Alto	Medio	Ricambio manageriale
ProjectLand	Tradizionale	Medio	Medio	Formazione di ruolo
	<i>Web-based</i>	Medio	Medio	Formazione di ruolo
Associazione ex allievi-scuola militare Nunziatella	<i>Web-based</i>	Basso	Medio	Orientamento e sviluppo personale

Tabella 4: “I criteri di screening”

Case study	Criteri di screening – caratteristiche dei soggetti ³⁴				
	<i>Professionali</i>	<i>Demografiche</i>	<i>Personali</i>	<i>Relazionali</i>	<i>Altro</i> ³⁵
Deloitte Italia	Mentore: <i>top management</i> , modello di <i>leadership</i> Mentee: <i>performance</i> , fascia manageriale	NR ³⁶	Mentee: <i>result-oriented</i>	Mentee: capacità di tessere relazioni	Aderenza al modello valoriale, portatori del <i>brand</i> Genere
Lagardère Travel Retail	Senior: conoscenza delle procedure Junior: <i>customer experience</i>	Età	Passione ed entusiasmo Propensione all’azione Coinvolgimento Motivazione Resilienza	Affidabilità, empatia, sensibilità alla diversità culturale	Esperienze precedenti di mentoring
Human Company	Mentee: <i>performance</i>	NR	Mentee: attitudine proattiva, <i>result-oriented</i> , gestione dello stress	NR	Età
ProjectLand	Competenze e conoscenze di ruolo	NR	NR	Motivazione relazionale	Età e genere
Associazione ex allievi-scuola militare Nunziatella	Esperienza professionale, competenze e conoscenze	NR	Mentee: passioni ed ambizioni	Motivazione relazionale	Certificazione di mentore

³⁴ I criteri vengono indicati per “figura” della relazione. Dove questa non viene indicata, la particolare caratteristica si intende ricercata in tutti i soggetti direttamente coinvolti nella relazione (mentor/mentee)

³⁵ Altro: in questa sezione vengono indicati ulteriori criteri di *screening* che possono caratterizzarsi come:
- un valore aggiunto nel caso in cui sia presenti;
- ricercati solamente in particolari condizioni. Nella maggior parte dei casi queste condizioni vengono ricercate in ottica di *Diversity Inclusion*.

³⁶ NR: non rilevato.

Tabella 5: “Le caratteristiche e la qualità della relazione”

Case study	Caratteristiche relazione					
	<i>Soggetti</i>	<i>Criteri di match</i>	<i>Durata - frequenza</i>	<i>Fasi</i> <small>³⁷</small>	<i>Funzioni</i>	<i>Qualità*</i>
Deloitte Italia	Mentee (<i>coachee</i>), <i>coach</i> , mentore, <i>sponsor</i> (numero variabile di relazioni)	Alte <i>performance</i> Bisogno aziendale/individuale	9 mesi / 1 anno 1/mese	I (<i>coach</i>) C	Mentore: <i>sponsoring</i> , visibilità, <i>role-modeling</i> Coach: <i>coaching</i> , protezione, compiti sfidanti, consiglio	Medio-alta
Lagardère Travel Retail	Senior, junior (5 coppie)	<i>Screening</i> incrociato Diversità generazionale Diversità pdv	6/8 mesi - 2/mese	C S	Coppia: Funzioni psicologiche Supervisore: <i>coaching</i> e sfida	Alta
Human Company	Mentor, mentee, <i>supervisor</i> <small>³⁸</small> (14 coppie)	Compatibilità di ruolo Differenze generazionali ridotte	1 anno – 1/mese	I C S Cc	Mentore: funzioni professionali e psicologiche	Variabile
ProjectLand	Mentore, mentee, <i>supervisor</i> (nr. coppie NR)	Compatibilità di ruolo	NR	I C S Cc	NR	Medio-alta
Associazione ex allievi-scuola militare Nunziatella	E-mentori, e-mentee, e- <i>supervisor</i> (1 coppia)	Coerenza e similitudine <i>Network</i>	8 mesi – 1-2/mese	I C	Mentori: <i>coaching</i> , esposizione, <i>networking</i> , consiglio Supervisore: <i>coaching</i> , <i>sponsoring</i> ; funzioni psicologiche	Alta

³⁷ I: iniziazione; C: coltivazione; S: separazione; Cc: conclusione

³⁸ Nella tabella, solo per la colonna “soggetti”, viene indicato supervisore nel caso in cui questi sia esterno all’organizzazione

Tabella 6: “Gli strumenti comunicativi utilizzati”

Case study	Strumenti di comunicazione utilizzati			
	Tipologia di programma	Mezzo di comunicazione	Modalità (s/a)	Interazione e feedback
Deloitte Italia	Blended	Tradizionali: incontri Digitali: mail, telefono, PP ³⁹	S/A	Elevati
Lagardère Travel Retail	Blended	Tradizionali: incontri Digitali: WhatsApp, mail, telefono, e-learning PP	Principalment e sincrona	Elevati
Human Company	Blended	Tradizionali: incontri Digitali: mail, telefono	Principalment e sincrona	Medio-elevati
ProjectLand	Blended	Tradizionali: incontri	Principalment e sincrona	Elevati
	Digitale	Mail, WhatsApp, PP	Asincrona	Medio-bassi
Associazione ex allievi-scuola militare Nunziatella	Digitale	Mail, telefono, WhatsApp, Skype,	S/A	Medi

Implicazioni conclusive

Implicazione 1 _ “La principale ragione, e vantaggio, di utilizzo di mezzi di comunicazione digitale all’interno dei programmi di mentoring, sia questo integrato a strumenti “tradizionali” o esclusivo, è l’eliminazione di distanze geografiche e temporali.”

Implicazione 2 _ “I mezzi digitali di comunicazione asincrona permettono lo sviluppo di uno sviluppo professionale continuo più reattivo ed accessibile, ed in grado di:

- superare dei vincoli di pianificazione,
- creare delle occasioni di approfondimento delle conoscenze,
- ridurre le percezioni di caratteristiche dei soggetti quali età e livello gerarchico.”

Implicazione 3 _ “I mezzi digitali di comunicazione sincrona nei programmi di mentoring sono maggiormente in grado di riprodurre delle comunicazioni personali e lo sviluppo di relazioni di fiducia poiché permettono interazione e riscontri immediati e si arricchiscono dei “clues” comunicativi grazie alla loro multimedialità (audio e video)”.

³⁹ PP: piattaforme professionali.

Implicazione 4 _ “Gli strumenti digitali a fini, comunicativi e “strutturali” di mentoring, per essere adottati e considerati efficaci dovrebbero registrare degli alti livelli di CSE in considerazione di:

- un utilizzo “familiare”,
- la presenza di esternalità di rete.”

Implicazione 5 _ “I mezzi di comunicazione digitale sono ritenuti efficienti per i programmi di mentoring, che oltre ad eliminare dei vincoli da barriere organizzative, se:

- sono multifunzionali, multicanali e multimediali, ovvero integrati;
- il numero di coppie di mentoring da gestire è elevato (all’estremo, delle comunità di mentoring);
- permettono una gestione centralizzata.”

Implicazione 6 _ “Le relazioni di mentoring, nel caso in cui siano esclusivamente computer-mediated, sono più solide se il rapporto mentor-mentee viene completato da almeno un incontro personale, sia questo in fase iniziale o a metà del percorso, data la ricchezza di questo mezzo in termini di non verbali, emotivi e para verbali”.