

5. Metodi, tecniche e pratiche del lavoro di gruppo

1. Considerazioni preliminari

È abbastanza diffusa la convinzione che per guidare un gruppo di lavoro e per condurre con efficacia un lavoro di gruppo sia fondamentalmente necessario appoggiarsi su una solida metodologia ed essere in possesso di tecniche appropriate. Questo è indubbiamente vero, ma non basta.

Il termine tecnica indica un insieme di norme e criteri relativi ad una determinata pratica, mentre la parola metodologia viene spesso assimilata al termine metodo o considerata, rispetto a quest'ultimo, in termini di 'comprensività', nel senso che la metodologia indicherebbe un'ampia e variegata competenza d'azione derivante da un insieme di metodi dai quali il formatore abbia saputo ricavare, selezionandoli, una serie di dispositivi e di procedure atti a renderlo 'padrone di' e capace di applicare, appunto, una determinata metodologia. In realtà i termini 'metodo' e 'metodi', 'metodologia', 'teoria' e 'teorie' hanno un portato semantico assai complesso e qualitativamente assai differente rispetto al significato o ai significati che ad essi vengono comunemente attribuiti.

Senza addentrarsi in disquisizioni che in questa sede non troverebbero la loro collocazione ideale, appare però evidente come, a proposito dei metodi e delle tecniche, puntando l'attenzione su questi temi, risulti enfatizzato l'aspetto concreto, dell'azione, del procedere, piuttosto che quello teorico. Se indubbiamente questo corrisponde alla realtà, è anche vero che metodi e tecniche non escludono a priori la riflessione, anche teorica, su di essi. È l'attività riflessiva e critica che consente di non cadere nell'equivoco di credere che la messa a punto e l'impiego delle tecniche nel gruppo di lavoro e nel lavoro di gruppo garantiscano automaticamente l'ottimizzazione delle risorse e un aumento in termini di efficacia. Da questo punto di vista occorre guardarsi da un atteggiamento di sostanziale fascinazione rispetto a procedure e

dispositivi considerati miticamente come le sole opzioni metodologiche in grado di garantire buoni risultati.

Le tecniche non possono essere considerate come la panacea rispetto ai problemi. Esse possono creare infatti l'illusione di assicurare, una volta solidamente possedute, una gestione totale delle dinamiche del lavoro di gruppo attraverso una razionalizzazione che consenta la previsione sulle pratiche. In realtà queste ultime si presentano caratterizzate da elementi di aleatorietà tali che essi non possono sia essere previsti con matematica certezza, sia non essere valorizzati e sfruttati per il cambiamento quando si verificano, per la rimessa in discussione delle stesse tecniche e più comprensivamente delle metodologie.

Tenersi troppo ancorati alle tecniche può dunque rivelarsi molto limitante rispetto a quell'attenzione verso l'imprevisto ed il possibile che può invece proficuamente informare i processi operativi. Occorre perciò un continuo monitoraggio dei metodi e delle tecniche, un lavoro di controllo attraverso la considerazione critica, volta a disvelare problemi e limiti, che possono tradursi nei riduzionismi propri del tecnicismo, che di fatto svuotano le pratiche dei loro significati e del loro senso, con alcuna preoccupazione che non sia solo quella dei risultati e quella delle efficienze.¹

Le tecniche, pur indispensabili, diventano pericolose quando esse vengono pensate esclusivamente in rapporto ai risultati attesi, agli obiettivi di un lavoro di gruppo o di un gruppo di lavoro, e non anche in rapporto ai processi e alle dinamiche che esse sono in grado di determinare, che vanno adeguatamente trascurati con atteggiamento critico. Solo in questo modo si può sperare di rimanere nei confini di un'efficienza capace di tener insieme le istanze di realizzazione qualitativa dei prodotti, ma anche dei processi, e non sconfiggere in un efficientismo che sacrifichi i secondi ai primi.

Un'ultima considerazione, prima di passare all'analisi di dispositivi e tecniche specifici, merita il termine 'pratica'. Da alcuni anni a questa parte si sente parlare sempre più insistentemente di 'buone pratiche', espressione che

¹ Trattando del problema della tecnica in seno alla didattica Vanna Iori afferma efficacemente, e le sue riflessioni possono essere utilmente considerate anche a proposito del gruppo di lavoro e del lavoro di gruppo, che: «Purtroppo dobbiamo constatare che assai spesso la tecnica viene ricondotta a metodiche oggettivanti, fissate nella codificazione, nel calcolo e nella standardizzazione. Il «sapere» il «saper fare», il «saper essere» nei diversi contesti formativi in cui si dà scambio di conoscenze in relazione intersoggettiva si riducono prevalentemente alla capacità di applicare determinate procedure senza specifici riferimenti epistemologici (ovvero con implicite riferimenti ad una scientificità positivista ed oggettivistica). I modelli teorico-operativi vengono assunti talvolta in maniera troppo rigida e dogmatica: «quello» metodo, o «quello» modello, generalizzati come universalmente trasferibili in ogni contesto, diventano «gabbie» per l'agire e per il conoscere.» (Iori V., *Dal fare didattica all'essere-in-didattica* in Bertolini P. (a cura di), *Sulla didattica*, op. cit., p. 33).

si potrebbe considerare erroneamente come la traduzione italiana corrispondente all'inglese 'best practices', che invece vuol indicare qualcosa di diverso. Con quest'ultima espressione infatti, ci si riferisce alla valutazione e alla condivisione di esperienze, da parte di chi si trovi a dover risolvere determinati problemi, con chi si è già trovato a dover risolvere problemi analoghi. Lo scopo è quello di individuare le prassi che si possano ritenere efficaci, di successo, le migliori, per poi provarle e integrarle nei propri processi.

Un po' diverso è invece ciò che si può intendere con l'espressione 'buone pratiche', che, almeno da un punto di vista della formazione, comporta il prestare attenzione ai processi e alle metodologie, fino a scendere alla considerazione critica delle tecniche, ma non tanto o per lo meno non solo in vista del raggiungimento degli obiettivi, bensì anche in rapporto alla qualità degli stessi processi. Il che significa prestare attenzione ai modelli, anche impliciti, che regolano i processi stessi, per ricavarne quei criteri che consentano, più che di ripetere in qualsivoglia contesto e in qualsivoglia circostanza tali modelli, di modularli e rimodularli costantemente alla luce delle evenienze, sempre mutevoli e in buona parte imprevedibili, nelle diverse situazioni.

In sintesi prestare attenzione alle pratiche significa farsi guidare molto dall'esperienza, riflettendo su di essa costantemente, per valutarla e valutarla, distinguendo tra ciò che può essere considerato valido e buono indipendentemente da prescrizioni precedenti assunte come indiscutibili. Il lavoro di gruppo e il gruppo di lavoro, si vuole dire, più si tengono lontani da modelli rigidamente assunti, e più si configurano come pratiche, le quali garantiscono tendenzialmente maggior spazio a quanto di creativo sa determinare un insieme di persone che lavorano ad un medesimo progetto.

2. La comunicazione frontale: il modello della lezione

In più di un testo dedicato alla didattica e all'azione formativa e più specificamente al gruppo e al gruppo di lavoro, si nomina la lezione come una delle metodologie che è possibile adottare con lo scopo, fondamentalmente, di informare ed istruire, intendendo quest'ultimo termine nel suo significato preciso di fornire conoscenze già strutturate, schemi interpretativi già elaborati, indicazioni di procedure e metodologie consolidate.

² Cfr. Bertani B., Manetti M., Venini L. (a cura di), *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie di intervento*, FrancoAngeli 1998, in particolare il capitolo 13, di Barbara Bertani e Silvia Ferri; Castagna M., *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*, op. cit., in particolare la parte II; AA. VV., *Professione formazione*, op. cit., in particolare il capitolo 8, a cura di Massimo Bellotto, nel quale, alle pp. 240-241, viene proposta una serie di precise annotazioni di Roberto Vaccani.

Sebbene in relazione al lavoro di gruppo possa sembrare improprio evocare la lezione quale tecnica specifica e pertinente, tuttavia si ritiene opportuno dedicare qualche riga a questo argomento, poiché nei gruppi di lavoro, soprattutto in quelli permanenti, possono determinarsi bisogni formativi ai quali si può dare una risposta anche attraverso tale opzione didattica. Lo stesso *leader* di gruppo, o un suo membro, possono incaricarsi o essere incaricati di prepararsi attorno ad una specifica problematica, per poi farne oggetto di comunicazione didattica agli altri membri del gruppo. Tale comunicazione può configurarsi con buona approssimazione, se non proprio coincidere, come la lezione, e in particolare la lezione frontale. È diffusa la percezione che quest'ultima sia retaggio di un modo di insegnare per istruire tradizionale, assegnando a questo termine un significato negativo. Occorre invece operare un'analisi adottando un'ottica meno riduttiva, poiché nella tradizione didattica molti sono gli aspetti che bisognerebbe recuperare. Nello specifico occorre distinguere i possibili aspetti negativi della lezione frontale da quelli invece interessanti, dicendo subito che molto dipende da come la lezione stessa è impostata e da come essa viene svolta.

Occorre anche dire che i vari nodi e punti che si andranno ad elencare, relativi a questa particolare tecnica didattica, si possono ritrovare anche in altri modelli insegnativi, sebbene essa si presenti come foriera di opportunità e di problemi che si possono ritenere sue specifiche caratteristiche.

I principali elementi problematici, legati alla lezione frontale, sono:³

- l'eccessiva attenzione verso i contenuti e le informazioni da trasmettere perdendo di vista le caratteristiche personali dei componenti del gruppo (tendenza a considerare il gruppo come una pluralità omogenea piuttosto che una pluralità composta da singole persone differenti, portatrici di identità proprie e di propri saperi precedentemente acquisiti);
- l'enfasi accentuata sulla pertinenza, sulla precisione e sulla correttezza degli stessi contenuti;
- l'attenzione a favore dei compiti da svolgere piuttosto che ai processi di apprendimento che inevitabilmente debbono aver luogo quando si procede ad una comunicazione formativa;
- la deferenza rispetto alle autorità che dall'alto abbiano commissionato un compito tale da richiedere momenti di formazione specifica, in modo tale che ancora una volta i soggetti del gruppo vengano a trovarsi in una posizione di potenziale subalternità piuttosto che rimanere protagonisti del lavoro da svolgere;

- la concentrazione esclusiva sui compiti di spiegazione, illustrazione, trasmissione di informazioni e contenuti con conseguente scarsa attenzione per la condivisione e la verifica degli apprendimenti;
- la forte strutturazione ed organizzazione dei contenuti.

Accanto a questi aspetti problematici, rispetto ai quali occorre ridurre la loro carica di negatività ovvero la possibilità che essi agiscano da deterrenti o addirittura da ostacoli verso la partecipazione attiva da parte di tutti i membri di un gruppo di lavoro, vi sono quelli che invece si possono considerare dal punto di vista della loro utilità.

Come è stato osservato in alcuni casi la lezione o la comunicazione frontale che si basano sul modello espositivo si rivelano gli strumenti più idonei. Ciò è vero quando ad esempio si debbono trasferire velocemente nozioni e conoscenze, ovvero operare un'istruzione agile che ai soggetti ai quali essa è rivolta non richieda altro se non, essenzialmente, l'acquisizione di saperi e competenze così come vengono offerti. Uno degli aspetti interessanti è che in uno spazio temporale definito, anche perché le capacità attentive non sono prolungate, si possono porgere contenuti in quantità ben maggiore rispetto a quelli che si possono veicolare con altre tecniche didattiche, ed inoltre, se il momento comunicativo è stato adeguatamente preparato, è possibile garantire un maggior livello di coerenza relativamente alla precisione concettuale e più in generale teorica. Inoltre ancora l'esposizione frontale consente di portare i membri di un gruppo allo stesso livello di informazione, comandando, almeno potenzialmente, buchi, lacune e disparità; ma può anche costituirsi come effettiva occasione di omogeneizzazione e spersonalizzazione, pericolo quest'ultimo assai presente nel caso in cui del modello espositivo, della lezione frontale classica, si faccia un uso prevalente.

Resta comunque da osservare che una buona esposizione, chiara, consequenziale, collegata, che non escluda, anzi inviti a seguire un ragionamento, accenda curiosità, susciti interesse e meraviglia, catturando l'attenzione e l'ascolto, può risultare efficacissima. Colui che effettua un'esposizione frontale può comunque rivolgersi con uno stile coinvolgente, tale da invitare ad innestare i pensieri individuali sul proprio percorso ragionativo. In questo modo l'esposizione può rivelarsi tutt'altro che noiosa e mortificante, consentendo una ricezione di contenuti in grado di suscitare anche gratitudine e riconoscimento. Lo stile espositivo e l'atteggiamento giocano a questo proposito un ruolo determinante. La presunzione e il tono cattedratico devono lasciare il posto ad un atteggiamento dal quale traspaia la preparazione - che non si richiede perfetta, ma sostanziale e sostanziosa, nel senso di risultante da un accurato lavoro precedente - ad una discreta risolutezza e anche ad una certa carica di umiltà e di apertura per un eventuale confronto successivo.

³ I sei punti sono una rielaborazione di indicazioni contenute nei lavori citati nella nota precedente.

3. Il brainstorming

3.1. Presentazione della tecnica

Il *brainstorming* è una tecnica particolarmente efficace sul piano della produzione di idee e del grado di coinvolgimento e di soddisfazione che può rappresentare per chi vi partecipi. Visto che la riteniamo una delle tecniche più significative fra quelle adatte al lavoro di gruppo, riserviamo ad essa uno spazio di trattazione adeguato. Letteralmente la traduzione in italiano suona come "tempesta di cervelli" o "tempesta fra cervelli".

La tecnica si basa su un lavoro di gruppo non rigidamente prefissato e strutturato poiché fa leva su quanto ciascuno dei componenti di un gruppo di lavoro sa offrire in termini di contributo alla discussione. Al centro del lavoro viene posto un problema o un tema che si intende risolvere o chiarire. In genere il *brainstorming* risulta una tecnica molto efficace se però si rispettano una serie di regole e di principi che devono essere ben chiari al *leader* del gruppo, ma anche ai componenti del gruppo stesso. Fondamentale è la capacità di operare un ascolto attivo e non giudicante.

Il *brainstorming* privilegia il pensiero divergente e la produzione di numerose idee o soluzioni alternative di problemi in un tempo relativamente breve. Durante la fase di produzione delle idee, ogni forma di valutazione e ancor più di giudizio, come presto si riaffermerà, sono da evitare rigorosamente, per permettere un flusso delle idee stesse il più libero possibile. Affinché il *brainstorming* risulti efficace esso deve svolgersi in un clima di gruppo favorevole, in assenza di conflitti.

3.2. Principi e regole del brainstorming

Come si è anticipato, uno dei presupposti fondamentali per la riuscita del *brainstorming* è che venga evitata il più possibile, in particolar modo nella prima fase dell'attività, qualsiasi forma di valutazione e soprattutto di giudizio. Sono due gli ordini dei motivi che inducono a considerare opportuna questa opzione, il primo di ordine psicologico, il secondo di ordine pedagogico.

Dal punto di vista psicologico Rogers,⁴ e sulla sua scia vari autori che si sono occupati delle relazioni d'aiuto e specificamente dell'ascolto attivo ed autentico, hanno efficacemente sostenuto come l'attività valutativa e di giudizio corrispondano ad atteggiamenti che inevitabilmente tendono ad esercitare

un condizionamento che ostacola la comunicazione libera e fluida. La critica verso sé stessi e verso gli altri, se di per sé non dev'essere considerata negativa in termini assoluti, data la sua funzione orientativa e regolativa, nel caso del *brainstorming* gioca un ruolo potenzialmente bloccante rispetto al dispiegarsi dell'immaginazione e della fantasia individuali e di gruppo. Lo spirito critico precoce si rivela in questo caso inopportuno e controproducente.

Dal punto di vista pedagogico il proposito di evitare il più possibile forme di valutazione e giudizio anticipate può corrispondere alla volontà di dare spazio alla propria creatività e a quella altrui, facendo indietreggiare i dinamismi censori sia nei nostri propri confronti sia nei confronti degli altri. Questo si concretizza nell'assunzione consapevolmente voluta di un atteggiamento di attesa, di sospensione, di accettazione piena di ciò che la mente individuale, propria e altrui, e con loro la preziosità delle loro originali e irripetibili capacità di ideazione e di immaginazione, sanno creare.

L'attesa aperta alla meraviglia e alla sorpresa di ciò che di inedito può arrivare da sé e dagli altri diviene uno dei tratti dell'atteggiamento attento e accogliente, un atteggiamento per cui si collocano veramente al centro le parole dell'altro e i contenuti che esse veicolano, e le parole di quella parte di noi stessi che spesso non sappiamo udire, o meglio non sappiamo ascoltare, perché troppo legati ai nostri pregiudizi e precomprensioni. L'ascolto accettante presta attenzione alla differenza del punto di vista altrui, ma soprattutto della persona che ne è portatrice, e lo accoglie in virtù del valore che esso esprime in quanto proveniente da un'autorità esterna. Si tratta di operare un tentativo di avvicinamento al punto di vista altrui e di distanziamento rispetto a ciò che in ciascuno di noi gioca a sfavore di un'espressività spontanea e autenticamente creativa, non offuscata, possibilmente, da tratti di pensiero consuetudinari. L'attesa e la sospensione della valutazione e del giudizio diventano in tal modo valori di forte significato sul piano pedagogico.

Per tornare alle considerazioni di ordine tecnico, risulta necessario che il *leader*, nel presentare i principi del *brainstorming*, faccia appello alla libera immaginazione da parte di ciascuno. Ogni partecipante al gruppo di lavoro è chiamato a pensare e soprattutto a pronunciarsi senza il timore, per quanto possibile, di farsi autore di astruserie, di paradossi o di assurdità, cercando ovviamente di evitare gli scivolamenti nella pazzia o verso forme di anti-conformismo a tutti i costi.

Altro elemento da tenere in considerazione è la non troppo forte preoccupazione per la forma espositiva, sia verbale sia gestuale; soprattutto all'inizio, non è tanto importante la qualità delle idee e la forma in cui vengono espresse, quanto invece la quantità delle idee stesse.

Fra le varie raccomandazioni da parte del *leader* o del coordinatore vi sarà quella che farà appello all'impegno e alla serietà. Questi atteggiamenti do-

⁴ Cfr. Rogers C. R., *La Terapia centrata sul cliente: teoria e ricerca*, op. cit. Id., *I gruppi d'incontro*, op. cit.

vanno essere evocati non tanto ai fini di un richiamo ad una rigerosità fine a sé stessa o del tutto riferita ad un orizzonte di tipo morale, pur rilevante, quanto anche alla qualità dell'applicazione personale che il *brainstorming* richiede, soprattutto nella fase della produzione delle idee. Il silenzio, l'ordine, il rispetto dei tempi di esposizione personali e degli altri, l'ascolto attento di quanto si va dicendo in prima persona e quanto vanno esplicitando gli altri componenti del gruppo diventano regole necessarie. Senza scendere troppo nel dettaglio, è però da tenere ben presente che l'attenzione anche ai microaspetti del lavoro di gruppo è in grado di offrire maggiori garanzie rispetto a situazioni in cui essi vengano trascurati.⁵

In sintesi appare importante cercare di lavorare con spontaneità e più liberamente possibile; non preoccuparsi troppo della qualità delle idee, bensì di produrne molte; fare in modo che le idee siano concatenate tra di loro o in forma di continuità o nella forma di un'opposizione divergente, ma sensata e quindi giustificata; lavorare, lo si ripete, in assenza di valutazioni o giudizi critici; mantenersi aderenti al problema/tema oggetto del *brainstorming*; registrare tutte le idee che vengono prodotte. A quest'ultimo aspetto dedichiamo un apposito paragrafo.

3.3. Aspetti organizzativi e logistici

La disposizione delle persone ha sicuramente importanza ai fini di una buona comunicazione interpersonale tra il *leader* e i vari componenti del gruppo di lavoro. Mucchielli raccomanda l'impiego del tavolo sociometrico, che ha la forma di un ovale con un'estremità mancante, là dove si deve collocare il conduttore del gruppo,⁶ ma in mancanza di questo tavolo particolare, può andare bene anche un tavolo ovale o tondo, sufficientemente spazioso, per dar modo alle persone di scrivere comodamente. Anche una serie di tavolini disposti a cerchio può essere funzionale, anche se il vuoto centrale può creare un certo senso di separazione e di lontananza tra le persone.

Attorno ai partecipanti al *brainstorming*, alle loro spalle e ad una distanza ragionevolmente sufficiente perché essi non si sentano disturbati, vanno sistemati gli eventuali osservatori, figure delle quali si dirà più avanti.

La stanza ove si svolge l'attività dev'essere protetta dai rumori eccessivi e durante l'attività stessa si dovrebbe provvedere a che non si verifichino interruzioni o disturbi dall'esterno. L'importanza di una certa atmosfera di racco-

glimento e compostezza non è certo da sottovalutare, e il *leader* può con risoluta cortesia invitare tutte le persone a concorrervi.

Per quanto riguarda le dimensioni di un gruppo di lavoro che voglia cimentarsi con il *brainstorming*, se si vuole salvaguardare la qualità della metodologia in tutte le sue fasi, il numero delle persone non deve essere mai superiore alle dodici unità e non può essere inferiore alle otto. È chiaro che la scelta dei componenti non può essere casuale: essi debbono essere portatori di competenze tali da garantire almeno potenzialmente un certo risultato. Questo significa che anche il *brainstorming* può costituire un luogo e un tempo in cui ciascuno può incontrare anche i propri limiti di conoscenza, ma anche che la metodologia, se non vi è la presenza di persone qualificate, non è di per sé in grado di garantire un esito in ogni caso positivo. La selezione dei partecipanti va compiuta perciò in modo oculato.

Da annotare infine che il *brainstorming* presenta maggiori garanzie di efficacia se il problema da affrontare è sufficientemente circoscritto e, anche grazie a questa delimitazione, non si presenta molto complesso. In caso contrario occorre procedere ad una scomposizione, il più rigorosa possibile, al fine di individuare i sottogruppi problematici e le differenti variabili in gioco. Questa importante fase preliminare di scomposizione del tema/problema preso in considerazione può essere l'obiettivo di una riunione apposita, che è possibile effettuare con una tecnica differente rispetto a quella del *brainstorming*.⁷

3.4. L'azione del leader

Il *leader* ha il compito di istruire con precisione il *brainstorming* preparandosi adeguatamente, al fine di una presentazione iniziale chiara del tema/problema da affrontare, fornendo ai suoi collaboratori una visione più accurata possibile dei termini della questione in oggetto.

Lo spazio temporale di questa fase dovrà essere confinato nei dieci/quindici minuti, con la possibilità di qualche ulteriore intervento di chiarificazione su eventuale richiesta dei componenti del gruppo di lavoro. Qualora le richieste di chiarimento pertinenti risultassero consistentemente numerose, tali da occupare più di ulteriori cinque/dieci minuti, ciò indicherebbe che forse il problema è complesso, tale da richiedere una scomposizione supplementare. A questo punto conviene dedicare il restante tempo della riunione a questa esigenza. Normalmente però quest'eventualità andrebbe evitata attraverso l'attento e rigoroso lavoro di istruzione di ogni singola sessione di *brainstorming* da parte del *leader*.

⁷ *Ibidem*, p. 89.

⁵ Mucchielli R., *Come condurre le riunioni. Teoria e pratica*, LDC, Torino 1998, p. 92.
⁶ *Ibidem*, p. 91.

Il conduttore del gruppo è tenuto a non apportare in alcun modo suoi propri contributi alla discussione. Egli ha il compito di guidare la discussione stessa e di svolgere un ruolo di facilitatore, per quanto possibile neutro sul piano della manifestazione di approvazione o di dissenso. Per quanto gli è possibile, con la sua espressione e attraverso la sua postura corporea deve limitarsi a comunicare che presta attenzione ai vari componenti del gruppo. Se gli interventi sono poco chiari o necessitano di una verifica di comprensione, il leader è tenuto a procedere ad una riformulazione di quanto ascoltato, ovvero deve ripetere con parole diverse ciò che è stato detto, lasciando un breve tempo di replica nel caso in cui una determinata persona desideri ripuntualizzare qualche passaggio del suo intervento. Più che alla qualità dei contenuti, sebbene anche a questa, tuttavia il leader deve prestare attenzione alla chiarezza della forma con la quale essi vengono espressi.

A metà del lavoro di presentazione dei vari contributi e soluzioni, il leader può eventualmente effettuare una particolare operazione di facilitazione nell'indicare al gruppo una categorizzazione delle idee espresse, individuando dei filoni specifici. Si tratta di un intervento di convergenza finalizzato ad aumentare il livello di organizzazione e di sistemazione dei vari apporti.

Se proposto dopo aver prestato la dovuta attenzione a tutti gli interventi ascoltati, questo momento di riordino delle idee ha l'effetto di riorientare, in modo non direttivo, la discussione. Questo tipo di facilitazione può essere ripetuto nel corso del lavoro, ma non troppe volte, per non correre il rischio di un appesantimento nell'andamento dei lavori. Un leader che parla troppo finisce per risultare anche pedante, con conseguenze negative sul clima del gruppo di lavoro. Occorre che egli non dimentichi che sta facendo un servizio al gruppo e a favore del lavoro di gruppo, e che, pur svolgendo un ruolo fondamentale, i protagonisti dell'attività devono restare le persone con la quali egli sta lavorando. Un intervenire troppo frequente tende a produrre una sorta di sostituzione e di sovrapposizione di pensiero quanto mai negative e controproducenti sul piano di un lavoro che voglia essere davvero corale, di gruppo appunto.

3.5. La fase produttiva

Al momento iniziale di esposizione del problema segue il cuore dell'attività di *brainstorming*, ovvero quello della produzione delle idee, che può svolgersi in un primo momento individualmente e in silenzio e poi attraverso la fase dell'explicitazione orale delle stesse idee.

Una volta che il leader o il conduttore del gruppo ha presentato o ha ricordato, nel caso che la tecnica non sia già stata sperimentata dal gruppo, i prin-

cipi e le caratteristiche del *brainstorming* e che i termini del problema da affrontare sono stati opportunamente chiariti, l'attività può avere inizio secondo due modalità differenti. La prima consiste nell'assegnare un tempo di pensiero individuale preliminare, durante il quale ciascuno dei componenti del gruppo di lavoro è chiamato a reinterpretare i termini del tema/problema in questione, ad individuare eventuali spazi di ulteriore problematizzazione, ma anche possibili strategie/metodologie di soluzione. La seconda invece, aderente ai modelli classici di effettuazione del *brainstorming*, prevede che i componenti del gruppo di lavoro fin dall'inizio possano esternare verbalmente le loro idee. Si tratta di due opzioni che presentano entrambe vantaggi e svantaggi.

Fondamentalmente con la prima si salvaguarda la concentrazione del pensiero individuale, ciascun membro entra infatti in relazione e colloquia con sé stesso, con il vantaggio che in questo modo il pensiero può svilupparsi secondo un percorso non condizionato dall'esterno. Per questo il lavoro individuale preliminare e silenzioso può favorire la messa a fuoco di visioni originali da parte dei membri del gruppo, organizzate secondo ordini logici, differenti da persona a persona, che è interessante mettere a confronto in un secondo momento. L'originalità e la creatività individuali sembrano essere in qualche modo maggiormente tutelate rispetto alla seconda opzione, che presenta d'altra parte alcuni aspetti invece positivi quali, fin da subito, il riscaldamento e l'attivazione reciproci tra i vari partecipanti al lavoro. Ciò che risulta fondamentale nel *brainstorming* è che nel gruppo aumentino la fiducia e l'entusiasmo, sia verso sé stessi sia verso il gruppo. Se nel primo caso il *brainstorming* risulta inizialmente affidato alle potenzialità del pensare individuale, nel secondo questo pensare viene chiamato a confrontarsi con il pensare degli altri e ad integrare concatenatamente, ora in direzione convergente, ora divergente. Vi è il vantaggio che ciascuna idea espressa dalle singole persone inneschi la produzione di altre idee, che non si sarebbero altrimenti definite, se non grazie appunto all'interazione fra i pensieri individuali.

Le due opzioni descritte non sono da vedersi in antitesi l'una rispetto all'altra. In un gruppo di lavoro stabile possono essere adottate alternativamente, anche per vivacizzare una tecnica, quella del *brainstorming*, che se ripetuta sovente, rischia di stancare o perlomeno di creare un senso di abitudine che poco concorre a rendere il lavoro di gruppo veramente impegnato e creativo. In ogni caso alla fase individuale deve seguire quella dell'explicitazione verbale nel gruppo delle idee formulate.

Durante questa fase di produzione delle idee, il leader ha il compito, a seconda dell'opzione metodologica adottata, di far osservare il silenzio e di dirigere il traffico delle comunicazioni nel momento della discussione. Rispetto a questo specifico momento Mucchielli scende a suggerire addirittura che i membri del gruppo, per chiedere la parola, adoperino due segnali diversi a se-

conda del tipo di intervento che intendono effettuare: alzare la mano nel caso che il loro intervento non sia collegato a quello precedente e porti elementi di novità rispetto a quanto già detto e sentito, oppure schiocchino le dita se intendono inserire un ampliamento di un'idea appena sentita.⁸ Anche se magari non si scelga di adottare questi microcomportamenti differenziati, che possono andar bene nei contesti di lavoro giovanili, è interessante però il suggerimento implicito che i membri si pongano il problema della qualità del loro intervento, e segnalino esplicitamente se esso si innesta su contenuti e idee precedentemente espresse, che corrispondano ad uno stile particolarmente attento ed ascoltante, particolarmente valorizzante gli interventi degli altri, oppure se l'intervento è di tipo divergente. È chiaro che interventi dei due tipi sono necessari, ma se assumono tutti un carattere esclusivo in una direzione a sfavore dell'altra è altrettanto evidente che il lavoro diventa nel suo complesso assai difficile, perché può tendere a caratterizzarsi o per un certo gregarismo o conformismo, oppure si imposterà secondo uno schema di assoluta divergenza, per cui è difficile poi trovare elementi di raccordo e di riordino delle idee.

L'eccessiva divergenza o l'eccessiva convergenza ostacolano la creatività del gruppo di lavoro e dei singoli suoi componenti. Questa considerazione va letta anche alla luce dell'interpretazione pedagogica.⁹

Normalmente, durante la fase centrale del *brainstorming*, quella della produzione delle idee e della loro esplicitazione, i membri del gruppo possono provare inizialmente un certo spaesamento, ma successivamente anche una sensazione di aumentata fiducia in sé stessi e negli altri. Constatando come un'idea può spesso generarne delle altre, ciascuna persona si sente progressivamente sempre più motivata a contribuire e nello stesso tempo ad ascoltare con attenzione. Il concorso delle idee è in grado di far sperimentare anche una forma di vera e propria solidarietà fra i membri del gruppo, che hanno modo di apprezzare in modo crescente la reciproca presenza. Questo è facilitato anche dal fatto che la discussione, almeno nella fase iniziale, deve avvenire necessariamente in assenza di conflitto, evenienza che dev'essere cortesemente ma prontamente spenta dal *leader* qualora questa si verificasse.

Di solito, come s'è implicitamente indicato, l'avvio di un *brainstorming* è lento: prima che la produzione delle idee e l'esplicitazione di diversi contributi provenienti dai singoli componenti del gruppo di lavoro assuma un ritmo

⁸ *Idem*, p. 92.

⁹ Significativamente, a questo riguardo, Giovanni Maria Bertin parla di divergenza e costruttività in rapporto al principio di ragione e alla progettazione esistenziale. Egli asserisce che: «accettando nel processo creativo il divergente, l'originalità potrebbe ridursi a bizzarria, stravaganza, anomalia, la libertà di associazione a mero esercizio ludico, la fluidità ideativa e verbale ad astratto esercizio dialettico e a chiacchierio inconsistente». Bertin M. G., Contini M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, op. cit., p. 46.

scorrevole, trascorre solitamente almeno un quarto d'ora. Il *leader* dovrà guardarsi dal compiere l'errore di sollecitare anzitempo l'intervento dei partecipanti, governando la sua stessa ansia e desiderio, che non corrispondono ad una opportuna capacità di attesa. L'invocazione alla partecipazione suona quasi sempre, in qualche modo, o rischia di venir percepita e interpretata, come un giudizio, almeno implicito, e anche un tantino colpevolizzante.

La fase di produzione delle idee può durare attorno ai trenta minuti, se essa viene effettuata nel silenzio, da un'ora ad un'ora e mezza se effettuata fin da subito attraverso la discussione di gruppo. Va precisato che si tratta di un tipo di discussione particolare, durante la quale non c'è un vero e proprio contraddittorio, bensì un susseguirsi di interventi, possibilmente, ma non per forza, fra di loro collegati, finalizzati all'esplicitazione di tutte le idee prodotte. La discussione non ha quindi il carattere del dibattito, ma quello di una presentazione corale il più possibile concatenata e ordinata.

3.6. La registrazione delle idee

Un compito strategico nel *brainstorming* è la scrupolosa registrazione di tutto ciò che viene proferito dai componenti del gruppo di lavoro durante la fase produttiva dell'attività. Durante la fase di esplicitazione delle idee esse debbono essere accuratamente salvate, o con l'ausilio di un registratore audio o di una telecamera, oppure attraverso l'attenta ma silenziosa presenza e opera di precisa annotazione da parte di osservatori. Come s'è detto essi debbono essere disposti in modo da interferire il meno possibile con le dinamiche della discussione fra i membri del *brainstorming*. Se questi ultimi sono dieci, gli osservatori dovranno essere cinque e ciascuno di loro assumerà una posizione retrostante rispetto al cerchio del *brainstorming* e avrà cura di annotare tutto ciò che diranno i due componenti che gli risultano di fronte.

È fondamentale che gli osservatori non intervengano mai e cerchino di non disturbare, assumendo un atteggiamento il più neutro possibile. Dovranno quindi evitare qualsiasi esclamazione o gesto di approvazione, di disapprovazione, di noia o quant'altro. Nell'annotare i contenuti degli interventi, gli osservatori non sono tenuti a scrivere il nome degli autori degli interventi stessi, visto che ciò che è rilevante sono appunto le idee espresse. Particolare attenzione dovranno prestare nei casi in cui le comunicazioni dei membri del gruppo fossero poco chiare. In questo caso ascolteranno il *leader* del gruppo, il quale dovrebbe procedere ad una riformulazione finalizzata a verificare la comprensione delle idee espresse poco chiaramente o con un linguaggio di difficile decodificazione.

Al termine della fase di produzione o di esplicitazione delle idee, gli osservatori devono aver stilato una serie di liste che consentano di raccogliere tutte, per poterle poi in un secondo momento valutare e selezionare.

3.7. Il brainstorming sulle parole

In una versione semplificata, ma ugualmente interessante, è possibile effettuare un *brainstorming* attorno ad un singolo termine o ad una singola espressione. La creazione di famiglie di parole attorno ad uno stesso termine e la messa a confronto delle esplicitazioni dei componenti di un gruppo di lavoro può essere un ottimo punto di partenza per creare una base di intesa attorno ad un determinato termine, concetto, o significato altro che esso esprima.

In tal modo si possono raggiungere due obiettivi principali: ciascun membro del gruppo può rendersi consapevole delle caratteristiche proprie della sua rappresentazione attorno ad un determinato argomento rispetto alla rappresentazione degli altri, può così interrogarsi sul perché delle differenze riscontrate e rivedere eventualmente la propria posizione; inoltre è possibile compiere un lavoro di analisi critica attorno all'attribuzione di significato che il gruppo nel suo insieme applica al medesimo termine. In genere questo tipo di attività è in grado di destare meraviglia sia perché si recupera l'ampiezza di significato delle parole, sia perché accanto al significato stesso è possibile, attraverso la discussione, apprezzarne in modo più avvertito il senso. Ancora, si tocca con mano che i termini non sono così univoci e trasparenti e come il linguaggio, pur concorrendo all'organizzazione delle conoscenze e delle pratiche, si riveli spesso uno strumento che anziché facilitare la comprensione, introduce elementi di ambiguità e quindi di complessità.

La semplice attività descritta si oppone in qualche modo ai riduzionismi interpretativi, anche del linguaggio quotidiano, e sebbene non si debba pensare che attraverso di essa si possa esaurire il possibile spazio di interrogazione attorno ad un termine o ad una espressione, tuttavia rende maggiormente avvertite le persone che i significati che vengono attribuiti alle parole, significati differenti a seconda dei contesti, delle culture, ma anche delle singole persone, sono in grado di orientare diversamente gli atteggiamenti e conseguentemente i comportamenti, e non risultano quindi neutri sul piano dell'azione progettuale.

Queste considerazioni sembrano molto pertinenti rispetto alla progettazione formativa: spesso nei programmi, soprattutto negli obiettivi, si trovano adoperati termini con un significato che viene poi disatteso a livello di implementazione dei progetti. Il lavoro di interrogazione attorno ai termini è molto proficuo per rilevarne la pregnanza di significato e per coglierne le implicazioni a livello formativo, e anche per accorgersi come spesso essi siano ado-

perati in modo improprio e talvolta irresponsabilmente, ma significativamente, ambiguo.

3.8. La fase conclusiva

Per quanto riguarda l'ultima fase del *brainstorming* occorre distinguere fondamentalmente due casi.

L'attività può infatti essere stata finalizzata alla ricerca di una frase d'effetto, di uno slogan pubblicitario o di informazione. In questo caso, può essere che ad un certo punto uno dei membri esprima una proposta che improvvisamente suscita l'approvazione unanime. Certamente ciò appare un po' in contraddizione con quanto asserito precedentemente sulla necessità che non vengano fatti commenti valutativi, ma dopo un certo periodo di lavoro, il gruppo, e con lui il *leader*, possono apprezzare, nel caso della ricerca appunto di uno slogan, di un'idea puntuale, che sia giunto il tempo in cui tale idea può emergere da un momento all'altro, ovvero che si sia discusso abbastanza.

In caso diverso, l'ultima fase del *brainstorming* può consistere invece nella lettura attenta di tutte le idee emerse durante l'attività di discussione e nella selezione di quelle ritenute più concrete e pertinenti alla risoluzione del tema o problema affrontati. Questo lavoro può essere effettuato utilizzando la lista di idee prodotte dagli osservatori. Si tratta di un lavoro che richiede un tempo adeguato, anche più ore, a seconda della quantità e del livello di articolazione delle singole idee e proposte. Ad esso sarebbe molto opportuno che partecipassero persone diverse rispetto agli osservatori stessi e ai partecipanti al *brainstorming*, per garantire un'obiettività maggiore. Mucchielli indica che in genere la percentuale delle idee ritenute davvero valide risulta del 10-15% sul totale di quelle espresse.¹⁰ Non è detto poi che anche le idee più valide non possano essere sottoposte ad ulteriore verifica, attraverso magari un nuovo momento di lavoro di gruppo, effettuato eventualmente con una metodologia differente rispetto a quella del *brainstorming*.

4. Il metaplan

È una tecnica sorta e diffusasi in Germania negli anni Settanta ad opera dei fratelli Wolfgang ed Eberhard Schnelle. Il *metaplan* è finalizzato alla facilitazione e al potenziamento dei processi comunicativi all'interno del gruppo di lavoro e presenta alcuni pregi di indubbio interesse.

¹⁰ Mucchielli R., *Come condurre le riunioni. Teoria e pratica*, op. cit., p. 99.

Dal punto di vista procedurale esso prevede la preparazione di una serie di grandi fogli da appendere alle pareti di una stanza sufficientemente ampia e organizzata in modo tale che i componenti del gruppo stesso possano sia appoggiarsi comodamente per scrivere, sia muoversi con facilità nel locale: la disposizione classica ad aula, frontale, non è in effetti adatta. Occorrono poi pennarelli di differente colore e una serie cospicua di foglietti della dimensione approssimativa corrispondente alla metà di un normale foglio A 4. Questi foglietti potranno essere di diverso colore e anche di forma differente (ovali, cerchi, rettangoli, quadrati, ecc.), sebbene si possa anche decidere di prepararli tutti della medesima forma e della stessa dimensione.

Dal punto di vista esecutivo il *metaplan* prevede che ci sia un momento comunicativo da parte del *leader* in cui egli illustri il problema o il tema che si vuole prendere in considerazione, oppure il compito preciso assegnato al gruppo, definendo con chiarezza l'obiettivo o gli obiettivi connessi. Attorno a tale tema/argomento i componenti del gruppo di lavoro possono scrivere - sui foglietti predisposti, con grafia chiara e sufficientemente grande, magari in stampatello, in modo da poter essere letta a distanza di qualche metro - parole chiave o piccole proposizioni relative al tema o problema stesso.

I contributi scritti potranno essere proposte di soluzioni, suggerimenti di ricerche e approfondimenti, domande specifiche o richieste di chiarimenti, interpretazioni, opinioni o riformulazioni, associazioni di idee, ampliamenti e collegamenti, ecc. La diversa tipologia dei contributi può essere associata alle differenti forme dei foglietti. Man mano che vengono stilati, essi vanno sistemati con degli spilli sui cartelloni appesi alle pareti, ad opera del *leader* o degli stessi componenti del gruppo.

Va da sé che la preventiva categorizzazione delle esplicitazioni e la loro collocazione in foglietti di differente forma, se da un lato possono costituire una comodità per la velocizzazione del lavoro, possono però predeterminare anche una certa rigidità. Al proposito si può sempre decidere che i foglietti debbano avere, come s'è già detto, tutti la stessa forma e magari siano solo di due colori diversi: l'uno dedicato ai problemi e alle problematizzazioni, l'altro dedicato alle proposte e alle soluzioni, o più semplicemente, un colore per gli aspetti positivi, l'altro per quelli negativi.

È nei momenti di riunione plenaria che il *leader* guida la discussione attorno alle esplicitazioni dei componenti del gruppo che sono visibili a tutti in quanto appese alle pareti, e che vanno lette accuratamente tutte ad alta voce ed eventualmente chiarite, ed è durante questi momenti assembleari che i foglietti possono essere spostati creando associazioni per caratteri o per tematici che differenti, o raggruppamenti in colonne o abbinamenti congruenti o dicitomi. Lo scopo è quello di trovare un ordine e decidere un'organizzazione a proposito delle idee espresse, in modo tale da prefigurare o delle metodologie

di azione o intervento, o aprire lo spazio per ulteriori esplicitazioni. La tecnica del *metaplan* prevede infatti che ci si possa rimettere più volte a stilare nuovi foglietti da sistemare accanto a quelli precedenti, scrivendo su fogli successivamente predisposti.

L'impiego del *metaplan* può comportare anche la suddivisione del gruppo in sottogruppi più o meno consistenti dal punto di vista numerico, fino ad arrivare al lavoro in coppia. Naturalmente, come si sarà ben inteso, uno spazio specifico fondamentale viene lasciato ai momenti di elaborazione personale. I gruppi poco numerosi possono assumersi il compito di analizzare aspetti specifici attorno ai temi presi in considerazione, oppure elaborare idee e soluzioni. Un lavoro molto interessante consiste nel suddividere i contributi classificandoli, aggregandoli e ordinandoli a seconda della loro tipologia. Vi possono essere infatti quelli che esprimono idee, valori, principi o norme generali, quelli che prefigurano linee guida da seguire, altri maggiormente declinati verso compiti e prescrizioni specifiche e così via. Ordinare i contributi, magari gerarchizzandoli e ponendoli gli uni in rapporto con gli altri può consentire di costruire una mappa operativa congruente e soprattutto via via sempre più condivisa. Si possono formare in questo modo aree tematiche o colonne congruenti, alle quali si può dare anche un titolo, come pure si può verificare il caso che qualche contributo non rientri nelle categorie individuate e debba rimanere isolato, per dar luogo eventualmente ad una nuova area, da riempire in una successiva fase di lavoro, volta magari a colmare le lacune.

In questo modo l'elenco degli argomenti e dei termini chiave consente l'attivazione del processo di ricerca di soluzione di un problema. Verso la fine del lavoro si chiarisce quali punti sono emersi e sono stati sufficientemente approfonditi e quali invece rimangono ancora da esplorare. Così la lista alla fine dell'attività può risultare complessa, articolata e soprattutto lunga, cosa che può creare una sorta di fastidio in chi pretendesse di risolvere nodi e problemi velocemente. Da questo punto di vista occorre che il *leader* sottolinei la qualità del lavoro svolto, una qualità che richiede tempo ed impegno, anche in direzione di una prosecuzione del lavoro stesso: la velocità di rado si accompagna alla qualità. Molto spesso, una volta preparata una mappa ordinata di idee, è richiesto un ulteriore sforzo di comparazione fra i vari contributi al fine di renderla più essenziale, meno ridondante e maggiormente congruente. Questo risultato si raggiunge procedendo ad un nuovo sfondamento. Naturalmente è logico che vi saranno momenti di discussione anche accesa e pure di conflitto, là dove ci si accorga che due esplicitazioni siano in contrasto tra di loro e siano l'una inammissibile rispetto all'altra. In tal modo viene sollecitata la pratica della scelta motivata. Non è da escludere che in talune circostanze non si possa ricorrere, per decidere, anche al voto, pur con tutte le dovute cautele per le implicazioni che ciò comporta.

Sulla base della mappa si possono infine delineare le azioni conseguenti da intraprendere per introdurre un cambiamento, rispondere ad un'esigenza emersa in un determinato contesto operativo, risolvere un problema. Chiaramente occorre individuare chi si farà carico delle azioni da effettuare, i tempi da assegnare a tali azioni e nel contempo si dovranno specificare i risultati attesi.

Procedendo ad una rassegna dei vantaggi legati alla tecnica presa in considerazione c'è da dire che essi sembrano dunque assai interessanti. Innanzitutto il *metaplan* favorisce l'intervento da parte di tutti i componenti del gruppo, i quali possono proporre un numero di esplicitazioni che può essere controllato (a ciascun componente si possono assegnare ad esempio due, tre o quattro foglietti). Nei gruppi di discussione invece accade che intervengano, e più volte, pochi *opinion leader*, e di solito, nei gruppi di lavoro consolidati, sempre gli stessi.

Con il *metaplan* invece lo spazio della parola è potenzialmente a disposizione di tutti, favorendo una comunicazione allargata e maggiormente condivisa. Inoltre le esplicitazioni scritte possono essere valorizzate per il loro contenuto, poiché nel loro insieme i singoli apporti vengono apprezzati maggiormente per il loro contenuto, la loro qualità, piuttosto che in riferimento ai loro autori, che sono destinati a rimanere su un piano di parità rispetto agli altri.

L'autorevolezza risulta così maggiormente distribuita, almeno potenzialmente, e chi solitamente nelle riunioni in cui si lavora oralmente si trova in posizione subalterna, trovandosi ad essere ascoltato con minor attenzione, può ritrovarsi invece apprezzato e valorizzato. Il *metaplan* amplifica verosimilmente la voce a chi ce l'ha più debole, e in generale l'attività potenzia la comprensione reciproca e migliora il clima del gruppo nel suo complesso.

La tecnica consente inoltre una maggior esplicitazione di dubbi e domande rispetto a quanto avviene solitamente nelle discussioni orali, caratterizzate molto spesso da un'assertività tendente alla declamazione piuttosto che da interventi di tipo interlocutorio, problematico e interrogativo, così utili per un lavoro critico-costruttivo che miri alla qualità attraverso un confronto pluralistico. Il dinamismo produttivo di idee e la formulazione di esplicitazioni risulta poi meno rallentato rispetto ad una discussione orale e il numero degli interventi decisamente superiore.

La scrittura dei contributi e la loro applicazione alle pareti riduce inoltre il fenomeno delle ripetizioni e delle ridondanze, dimensionando anche il pericolo di fraintendimenti o di interpretazioni successive troppo lontane dai contributi originari. Il fatto poi di dover impiegare poche parole per esprimere le proprie idee, costringe ciascun membro del gruppo ad essere parsimonioso e selettivo nell'uso dei termini, che coincideranno con parole chiave assai utili per l'elaborazione delle sintesi finali.

Un'attenzione particolare va riservata alla visualizzazione dei contributi, aspetto interessante per vari motivi. Il fatto di rendere visibili le esplicitazioni attraverso la loro scrittura su fogli e la successiva sistemazione alle lavagne, in modo che tutti le possano leggere, determina, almeno tendenzialmente, una maggior cura nella creazione delle stesse a livello di pensiero e una certa precisione nella formulazione scritta, che, in quanto tale, è destinata a rimanere a disposizione della valutazione di chi l'ha prodotta e di chi la legge. Proprio in quanto scritti, i contributi non sono inoltre facilmente travisabili, come avviene più facilmente nella comunicazione orale. Aumenta quindi il controllo sulla qualità in merito ai processi comunicativi e in particolare sui contenuti di tali processi.

5. Il role playing

5.1. Presentazione della tecnica

Il *role playing* prevede l'assunzione e l'espletamento simulati di un ruolo, anche professionale, ma non solo, da parte di una o più persone. Si tratta di una sorta di recita in cui i protagonisti provano a vivere e ad agire in una situazione possibile, simulata appunto, in cui essi debbono parlare ed interagire prendendo il più possibile come reale tutto ciò che avviene durante la finzione. Questa attività permette di far emergere comportamenti verbali e gestuali sui quali gli attori della simulazione e le altre persone in formazione possono utilmente riflettere.

Ai fini della formazione il *role playing* indica un dispositivo creato appositamente per consentire ai soggetti che vi partecipano di misurarsi, mettendosi alla prova in prima persona e generalmente sotto gli occhi di altri soggetti e degli osservatori, nonché della supervisione di uno o più formatori. Richiedendo il *role playing* la compromissione in prima persona, nel senso positivo del termine, dei soggetti che vi prendono parte, esso risulta particolarmente efficace sul piano del vissuto emotivo che è in grado di determinare.

Il lavoro formativo che segue la fase di effettuazione delle simulazioni viene in buona parte svolto riflettendo proprio sulle emozioni emerse, sia nei protagonisti dell'attività, sia nelle persone che vi hanno assistito, oltre naturalmente che sugli aspetti legati alle scelte verbali e di comportamento, che vengono valutate in base alla qualità e al tipo di ruolo scelto come tema della simulazione. Il *role playing* è uno strumento che si basa su una metodologia attiva in quanto, pur essendo strutturato, più o meno a seconda delle sue finalizzazioni, tuttavia lascia ampio margine di interpretazione ai soggetti in formazione, i quali, se il conduttore sa guidare autorevolmente e non impositi-

vamente l'attività, restano sempre i protagonisti principali dell'azione formativa o dell'attività di gruppo che si è scelto di effettuare attraverso questa tecnica.

5.2. Le origini

Il *role playing* ha le sue radici nello psicodramma dello psichiatra Jacob Levi Moreno (1889-1974), che nel 1921 fondò il *Teatro della Spontaneità*, che non prevedeva mai prove prima delle rappresentazioni e in cui veniva messa in scena la realtà. Il pubblico era chiamato a non limitarsi ad assistere alle drammatizzazioni, bensì ad intervenire attivamente. È quest'esperienza che porta Moreno a teorizzare una forma di azione terapeutica, ancor oggi praticata: lo psicodramma. Questo consiste in una terapia di gruppo durante la quale i partecipanti si esprimono spontaneamente con parole, gesti e movimenti. Le azioni, gli sguardi, il contatto fisico e la manifestazione aperta dei sentimenti, compresa l'eventualità del verificarsi di conflitti, diventano un metodo di cura. La tecnica di Moreno è finalizzata ad aiutare i soggetti facendoli leva sui loro personali sistemi di relazioni interpersonali, al fine di promuovere una liberazione di tipo catartico.¹¹ Il carattere drammatico, ma anche ludico dell'azione possono favorire il cambiamento nei soggetti in trattamento.

Il *role playing* è una tecnica che deriva dallo psicodramma moreniano, ma come si può ben intendere fin da subito, esso richiede, proprio per questa stretta parentela con la tecnica terapeutica inventata dallo psichiatra rumeno, una solida preparazione e una raffinata capacità professionale da parte di chi lo voglia proporre come metodologia per un lavoro di gruppo finalizzato a scopi non direttamente terapeutici, bensì relativi al campo dell'animazione e della preparazione di capacità di tipo professionale. Si esprime una totale condivisione del punto di vista espresso da Capranico: «Va da sé che della competenza del formatore fa parte una certa trasparenza nei confronti dei suoi bisogni e dei suoi desideri: sa di essere lì per formare e non per curare, ma sa anche che per mantenere correttamente il setting formativo è necessario un continuo processo di elaborazione dei fantasmi suoi e del gruppo».¹² Questo

lavoro di elaborazione continua rientra nell'attività di riflessione su di sé sia da parte del formatore, sia da parte dei soggetti in formazione, la quale richiede competenze, spazi e tempi diversi rispetto a quelli del *role playing*.

È necessario avere ben chiara la differenza a livello concettuale e conseguentemente a livello di applicazione che intercorre tra curare, in senso propriamente terapeutico, educare e formare.¹³ Per le sue caratteristiche di esecuzione, il *role playing* fa leva sulle risorse personali di chi ne sia protagonista, mettendo alla prova la sua abilità e le sue competenze di relazione interpersonale a livello verbale e comportamentale, ma anche la capacità di gestire le sue emozioni, che durante questo tipo di attività possono emergere improvvisamente, creando momenti anche difficili sia a chi sta sostenendo un determinato ruolo, sia a chi, sempre per fini formativi, o per altri scopi, sta assistendo all'esercitazione.

La derivazione del *role playing* dallo psicodramma moreniano si individua nella conservazione del carattere ludico nell'attività di simulazione. La valenza educativa e formativa del gioco è da sempre uno dei capisaldi del discorso pedagogico. Al gioco, che è considerato una delle espressioni della creatività umana, sono connesse le dimensioni dell'avventura, della sfida, del rischio, del coraggio, della volontà di confronto, della disponibilità a misurare le proprie capacità, ma anche i propri limiti, a fare esperienza delle proprie possibilità, che non si può mai ritenere di aver finito di conoscere. La disponibilità di chi accetta quindi di rendersi protagonista di una sessione di *role playing* può coincidere con l'autentica disponibilità al cambiamento di sé. La lievitazione, componente precippa dell'attività ludica, può concorrere a facilitare il percorso formativo e l'ironia, che spesso interviene nelle sedute di *role playing*, può aiutare ad alleggerire ulteriormente il peso del compito della costante verifica di sé e dell'eventuale cambiamento che si può adottare.¹⁴

5.3. Utilità e funzioni

A seconda del contesto in cui può essere utile proporre l'attività di simulazione, e rispetto alla sua funzione, è opportuno che il grado della sua strutturazione sia differente, evidentemente con diversi effetti sul piano della responsabilizzazione delle persone.

¹¹ Su questo tema cruciale per le professioni rivolte al sociale e soprattutto per gli operatori dell'educazione e della formazione cfr. Agosti A., «Terapia, cura, educazione» in *Studium Educationis*, 3, 1998, pp. 419-428.

¹² Sul tema della lievitazione e dell'ironia cito nuovamente Bertin G. M., Contini M., *Contributo all'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, op. cit., cfr. in particolare pp. 20 e segg.

I luoghi di utilizzazione del *role playing* possono essere le aziende e le amministrazioni, le scuole, gli ambiti socio-sanitari, quali gli ospedali e i consultori di vario tipo, le comunità di differente tipologia, nonché i molteplici ambiti del volontariato.

Come puntualizza Capranico¹⁵, le funzioni principali del *role playing* sono quattro: l'addestramento, la selezione, l'animazione e la formazione.

Nel primo caso l'accento è posto su finalità di istruzione mirate a fornire una preparazione il più possibile funzionale ad un particolare compito o missione, in genere di tipo professionale, con un'enfasi anche sulla tecnica da imparare. Se al *role playing* viene assegnato questo obiettivo esso dovrà essere fortemente strutturato, prevedendo che la prestazione di chi è chiamato ad eseguirlo sia di tipo essenzialmente esecutivo, lasciando uno spazio di minor consistenza alle doti di fantasia e di creatività personali. Il *role playing* per fini addestrativi deve essere predisposto prestando la massima attenzione alle prestazioni di tipo tecnico, anche minimali, che sono tipiche di una determinata professione, ma più efficacemente di una determinata mansione o specifica prestazione professionale, e può richiedere la supervisione anche di un solo esperto, magari aiutato da altre persone che siano già in possesso delle capacità in ordine alle quali si vuole preparare la persona che lo effettua e che siano in grado di dare successivamente un riscontro circostanziato all'interessato.

Anche nel caso della selezione il *role playing* dev'essere significativamente strutturato nella misura in cui si vogliono valutare la capacità di reazione e di azione delle persone da selezionare in ordine a compiti ed evenienze precise e prestabilite. In questo caso il *role playing* viene solitamente proposto uguale per ogni persona che vi si sottopone, e naturalmente in sessioni riservate ciascuna a ciascun candidato alla selezione. Il grado di strutturazione del *role playing* finalizzato a scegliere, per esempio, una o più persone per un determinato posto di lavoro o per uno specifico ruolo o mansione, può opportunamente essere meno strutturato rispetto a quello finalizzato all'addestramento, in quanto gli elementi per poi procedere alla selezione non riguardano in genere solo le capacità specificamente tecniche, ma anche le attitudini alla flessibilità e alla creatività che le persone possono dimostrare di possedere attraverso l'effettuazione del *role playing*, i cui modi sono maggiormente lasciati all'interpretazione creativa delle persone. Anche nel caso del *role playing* finalizzato alla selezione non ha senso che vi siano osservatori esterni se non la persona o, più spesso, le persone che compongono lo staff di selezione e che sono chiamate alla fine ad operare le scelte. Come nel caso dell'addestramento, le simulazioni devono essere predisposte pensando atten-

tamente ai compiti, generalmente professionali, ai quali i candidati saranno tenuti a corrispondere qualora superassero la prova.

Il *role playing* per fini di animazione recupera, rispetto ai tipi di simulazione descritti precedentemente, l'attenzione verso l'aspetto propriamente ludico dell'attività. È il tipo di *role playing* che richiede generalmente il minor grado di strutturazione. I contesti in cui questo tipo di *role playing* può essere utilmente proposto sono quello scolastico, per facilitare l'apprendimento dei contenuti disciplinari o per promuovere una maggior conoscenza reciproca fra gli allievi e fra essi e gli insegnanti. Si possono operare infatti interessanti versioni di ruoli. In questo caso è necessario però che gli insegnanti stessi siano ben avvertiti che il *role playing* può disvelare aspetti non sempre graditi e gradevoli, riguardanti soprattutto se stessi, ma qualora vi sia una certa disponibilità ad ascoltare i problemi, per come li vivono i ragazzi, e le possibili implicite critiche, il *role playing* supera la soglia dell'animazione, pur non eliminandola, per farsi più specificamente formativo, sia in termini professionali sia umani.

Le possibilità di impiego del *role playing* finalizzato all'animazione sono davvero molteplici, poiché molteplici sono gli ambiti in cui esso può essere praticato: si pensi ai circoli e ai luoghi di ricreazione, alle sedi in cui si opera il volontariato nelle sue differenti forme, a favore di persone di differenti età, con problemi diversi e in diverse condizioni di svantaggio e alle strutture di accoglienza degli anziani, ai reparti ospedalieri che ospitano i bambini e le bambine, alle comunità dei disabili e dei tossicodipendenti in trattamento di recupero.

Le simulazioni con fini formativi richiedono un livello di strutturazione sufficientemente calibrato rispetto ai casi e ai contesti cui esse sono riferite e ai problemi affrontati, ma non rigidamente prestabilito, soprattutto per quanto riguarda le modalità di svolgimento del *role playing*, che sono affidate in buona parte all'inventiva e alla creatività dei soggetti della formazione. Può essere simulata una riunione fra i vertici di un'azienda per discutere su strategie da adottare e magari su decisioni da assumere in relazione a determinate evenienze, aventi presumibilmente carattere problematico: giusto per fare due esempi si potrebbe trattare di una riunione d'*équipe* fra il direttore di un istituto o di un'istituzione e i suoi collaboratori o di un'*équipe* preposta ad uno specifico compito o servizio o di un'assemblea ristretta o allargata alla quale partecipino gli impiegati di una determinata amministrazione.

I contesti di applicazione del *role playing* possono essere vari e l'attività può essere organizzata in modi differenti. Principalmente sono due le opzioni. La prima vede la partecipazione di un numero consistente, ma mai troppo alto, di persone, come nei casi indicati. La seconda invece vede impegnate nell'azione simulativa solo due o tre persone, in una situazione specifica. Sia

¹⁵ Capranico S., *Role Playing*, op. cit., pp. 35 e segg.

nel primo caso sia nel secondo è opportuno che vi siano alcuni osservatori, i quali hanno il compito di registrare accuratamente tutto ciò che avviene durante la simulazione. Il *role playing* finalizzato alla formazione, che prevede il momento dell'interpretazione, richiede infatti necessariamente che vengano ricordati, per essere successivamente analizzati e valutati, i comportamenti e le azioni, verbali e non verbali, che vengono adottati durante la simulazione, nonché le dinamiche che si verificano di conseguenza.

5.4. Le fasi

I momenti di scansione di un *role playing*, una volta che esso è stato progettato, ovvero che si è stabilito che cosa chiedere di fare, a chi, e perché, sono sostanzialmente quattro e corrispondono alla fase di riscaldamento (*warming up*), di gioco/esecuzione, di raffreddamento (*cooling off*) e di analisi e interpretazione del *role playing* effettuato. A quest'ultima fase viene dedicato uno spazio specifico subito dopo aver trattato del formatore o *leader* nel *role playing* e delle sue funzioni.

La fase di riscaldamento è quella finalizzata a ravvivare la motivazione al lavoro nei partecipanti alla sessione di lavoro, al fine di ottenere la massima attenzione ed adesione durante tutta l'attività. Si potrebbe dire che il *leader* deve adoperarsi perché la temperatura dell'atmosfera di gruppo salga, comunicando entusiasmo, chiedendo la collaborazione di tutti e sottolineando che è attraverso la partecipazione costruttiva di tutti i membri del gruppo che si può avere la buona probabilità che qualcosa di utile verrà in ogni caso raggiunto.¹⁵

Vi sono anche alcuni dispositivi tecnici che possono essere impiegati, anche se non è sempre necessario che vi sia la fase di riscaldamento. Le persone risultano ben motivate e ben disposte se vengono rassicurate che il *role playing* è formativo perché e in grado di disvelare parecchie cose, anche della personalità, che normalmente non emergono e di cui normalmente non si ha riscontro dagli altri, ma che non è un test infallibile né una seduta terapeutica. Il progetto è quello di guadagnare in termini formativi, di correggersi e di cambiare, anche di poco, o per nulla, se non è il caso di cambiare.

Il *role playing* è uno strumento potente, ma non onnipotente, in grado di far riflettere e di riorientare, ma non di permettere di scoprire inesorabilmente

tutti i limiti e i difetti, tanto meno di consentire la loro veloce eliminazione. Certamente esso è in grado di promuovere una maggior conoscenza di sé, delle proprie propensioni e capacità, dei propri tratti di carattere e dello stile relazionale, in una parola di assicurare un aumento di consapevolezza, per chi naturalmente sia disposto a giocare il più possibile a carte scoperte, in un'atmosfera di controllo reciproco, teso al miglioramento di tutti, e non con finalità censorie e detratrici.

Nel momento immediatamente precedente l'inizio del *role playing*, il *leader* deve ricordare che durante l'attività devono essere eliminati tutti i comportamenti e i fattori che possano arrecare disturbo allo svolgimento dell'attività.

La fase di effettuazione del *role playing* prevede solitamente che il *leader* e gli altri membri del gruppo di lavoro se ne stiano in silenzio ad ascoltare, ad osservare e a registrare quanto accade durante lo svolgimento del cuore dell'attività. In alcuni casi invece è possibile applicare alcune tecniche specifiche, in verità un po' difficoltose e tali da richiedere una solida perizia da parte del formatore.¹⁷ La tecnica più facilmente praticabile, anche se richiede una capacità non indifferente di risintonizzazione sui compiti, e forse più utile sul piano dell'affinamento delle capacità di empatia e di considerare da diversi punti di vista i ruoli impersonati dai vari attori durante il *role playing*, è quella dell'inversione o della rotazione dei ruoli stessi: lasciare un ruolo ad un altro per assumere quello dell'interlocutore o di un altro componente del gruppo.

Una precisazione circa il tempo di effettuazione della simulazione, che non può essere troppo lungo, poiché la quantità di dati ed elementi da prendere in considerazione e da analizzare e valutare successivamente diventerebbe assai rilevante e quindi in qualche modo troppo pesante e alla fin fine ingestibile. A volte anche pochissimi minuti possono essere sufficienti. Giusto per indicare un tempo ragionevole, senza avere la pretesa né l'intenzione di indicare un tempo ottimale in termini assoluti, si può ritenere che una durata che si aggiri attorno al quarto d'ora può essere quella maggiormente preferibile. Resta inteso che in alcuni casi il tempo può essere prolungato: questo lo può decidere il *leader*, ma più spesso i protagonisti della simulazione, uno dei quali può essere un collaboratore del *leader* e può provvedere a dar fine alla simulazione quando gli sembri arrivato il momento giusto, o prolungarla nel caso lo ritenesse utile.

¹⁵ Cfr. *Idem*, pp. 59 e segg. L'autore propone un elenco di tecniche con chiare descrizioni punto per punto: il *cluster warming up*, l'impiego di brevi sketch, l'effettuazione di interviste ai futuri attori, l'effettuazione di scenette dimostrative, la tecnica della sedia vuota, della bottega magica, della favola, dell'oggetto lanciato. È chiaro che il tipo di contesto e gli obiettivi del *role playing* sono in grado di suggerire, qualora esso sia ritenuto indispensabile, quale dispositivo di riscaldamento sia di volta in volta preferibile.

¹⁷ Sono le tecniche dell'"a parte", del "doppio", della proiezione nel futuro, che prevedono, durante le simulazioni, che il *leader* o il formatore, o un membro del gruppo "recitino" ad alta voce proponendo una seconda voce accanto a quella dell'attore protagonista del *role playing*. Cfr. *Idem*, pp. 65-73.

La fase di raffreddamento può essere molto utile perché in genere il *role playing* prevede un grado di coinvolgimento a livello mentale ed emotivo di notevole portata. Soprattutto quando il soggetto in formazione che recita il ruolo assegnato si trova ad essere uno solo e tutti gli altri membri del gruppo lo ascoltano e lo osservano, le emozioni sono in genere molto forti e talora anche molto faticose da sopportare. Anche chi resta temporaneamente al margine del *role playing*, con il ruolo di osservatore, soprattutto se sa che prima o poi toccherà a anche lui di esser al centro del *role playing*, prova emozioni e sentimenti di vario genere, ma presumibilmente di forte intensità. Diciamo pure che sono sentimenti anche di apprensione e di ansia, se non talora di vera e propria paura, e spesso di forte solidarietà. Si gioisce e si soffre assieme, si fa il tifo per chi è il protagonista della sessione. Questi sentimenti di partecipazione sono fondamentali quando si vogliono formare gruppi in cui sia in seguito utile che ci sia un forte legame di tipo solidaristico, di mutuo sostegno ed aiuto, per esempio nel caso della formazione rivolta alle *équipes* di operatori che lavorano in contesti ad alta richiesta di risorse fisiche, ma soprattutto psichiche.

Tornando al problema del raffreddamento, non è detto che anche questa fase sia sempre necessaria, ma spesso si rivela funzionale per riguadagnare un clima meno teso, prima di passare all'analisi del *role playing* e poi alla sua interpretazione. Il *leader* può invitare ad effettuare un bel 'respiro', e anche con l'espressione del viso comunicare che è il caso di prendersi un momento di distensione, lasciando un breve spazio alle esclamazioni più varie.

5.5. Il ruolo articolato e delicato del conduttore

Il *leader* o il conduttore del gruppo di lavoro che debba effettuare una sessione di *role playing* è tenuto ad una serie di compiti preliminari di assoluta rilevanza: occorre infatti, soprattutto nel caso in cui l'attività abbia una finalizzazione precisa e puntuale, che venga lasciato meno spazio possibile all'improvvisazione determinata dal pressappochismo. Innanzitutto egli deve avere ben chiaro l'obiettivo del *role playing* e conseguentemente selezionare accuratamente i modi, i tempi, gli spazi e i contenuti di svolgimento dell'attività.

L'organizzazione e soprattutto lo sviluppo e la gestione del *role playing* sono piuttosto complessi, date le variabili in gioco, ed è opportuno, a meno che il *leader* non abbia già una solida esperienza in merito, che egli si faccia coadiuvare da un'*équipe* in grado di aiutarlo a tenere in considerazione tali variabili. È davvero opportuno che egli abbia potuto già fare esperienza di *role playing* più volte, prima come soggetto in formazione e poi come *leader*

sotto la supervisione di un esperto. L'abilità richiesta per sapersi destreggiare con efficacia in un compito simile non può essere assicurata da un apprendimento guadagnato solo per via teorica.

Le capacità richieste al conduttore del *role playing* riguardano principalmente la dimensione dell'animazione e del governo delle dinamiche interpersonali che possono verificarsi nel gruppo di lavoro. Egli per primo deve avere ben chiara la distinzione tra valutazione e giudizio, che si richiamerà specificamente nel paragrafo dedicato all'interpretazione del *role playing*. Inoltre deve essere molto chiaro nel comunicare le consegne di lavoro a coloro che vengono prescelti come protagonisti dell'azione simulativa e a coloro che vi assistono. Da un punto di vista pedagogico egli non può mai dimenticare che ha a che fare con persone, il che significa che deve adoperarsi affinché venga loro assicurato un rispetto profondo. Il *role playing* può creare, soprattutto nelle persone particolarmente sensibili e meno abili nel far fronte a situazioni fortemente emotive, momenti di grande tensione e anche di vera e propria sofferenza. Sempre dal punto di vista pedagogico il senso di sfida e di difficoltà e l'apprensione che ne possono derivare sono sicuramente da apprezzare, a meno che esse non siano provocate inutilmente. In fin dei conti l'attività di formazione costa fatica ed impegno. Il *role playing* chiede un investimento non indifferente in questa direzione, poiché prevede, come s'è detto, l'azione in prima persona e alla presenza di altre persone, delle quali si può temere il giudizio.

Da questo punto di vista il *leader* ha il compito di sottolineare come durante il *role playing* sia necessario lavorare in un'ottica solidale, per cui l'individuazione dell'errore e la critica devono essere vissuti come necessari ai fini del guadagno formativo per il gruppo e per ogni persona che ne fa parte, oppure alla risoluzione di un problema. Il *leader* deve quindi far opera di contenimento delle dinamiche aggressive quando queste tendano a configurarsi più come contrapposizioni fra persone piuttosto che momenti di conflitto nati attorno alla discussione di un determinato problema. Soprattutto, il *leader*, quando si accorge che durante l'attività emerge qualcosa di legato alle dimensioni profonde della singola persona, deve praticare egli stesso, e fare in modo che anche gli altri adottino, un atteggiamento di accoglienza e di comprensione libere dal desiderio di un approfondimento che dev'essere differito in altro tempo, in altra sede e con la presenza di competenze diverse. In genere, inoltre, la formazione, soprattutto in gruppi di persone che per vari motivi continuano a frequentarsi anche al di fuori dei momenti specificamente ad essa dedicati, continua anche e forse si rende efficace soprattutto dopo le sessioni di *role playing*. Sono i momenti dell'educazione informale, così importante e

spesso assai sottovalutata.¹⁸ Il leader o i leader di un gruppo impegnato in un *role playing* commetterebbero un grave errore se fossero gelosi, in qualche modo, di ciò che avviene dietro le quinte delle loro proposte formative, anzi, una buona organizzazione del *role playing*, soprattutto nei contesti maggiormente rivolti al lavoro sociale o all'ambito del volontariato, potrebbe lasciare molto spazio ai momenti delle relazioni informali.

Un compito di assoluta rilevanza che il leader deve assolvere, se i destinatari dell'azione simulativa non ne sono già informati e non hanno esperienza in merito, è di descrivere accuratamente il contesto al quale si riferisce il *role playing* che egli sta per proporre. È il caso dei corsi di formazione iniziale. Ad ogni modo, anche quando il *role playing* viene adoperato per la formazione in servizio, è opportuno che egli richiami gli scopi di ogni sessione di lavoro. La descrizione del contesto e la specificazione dei ruoli da assumere e dei compiti legati al ruolo stesso può far leva sull'immaginazione e sulla fantasia dei soggetti in formazione, che possono essere fin dall'inizio invitati a prefigurarsi in una possibile situazione di servizio o lavorativa. L'anticipazione che però non può essere totale disvelamento, gioca sicuramente un effetto motivazionale.

In alcuni casi però la descrizione e le informazioni possono essere intenzionalmente limitate, al fine di creare un'atmosfera di attesa e di curiosità verso elementi di conoscenza che si prevede possano essere acquisiti proprio grazie all'effettuazione del *role playing*, che in questi casi viene solitamente recitato da attori precedentemente istruiti o da esperti di una determinata professione che si prestino ad impersonare specifici ruoli. Può essere infatti utile chiedere ai soggetti in formazione di indovinare il contesto e i protagonisti di una determinata simulazione. Il successivo lavoro sulle differenti interpretazioni può risultare molto interessante e proficuo.

Se il *role playing* consiste in una simulazione che per il suo carattere finale assicura una certa protezione rispetto a ciò che può accadere nella realtà, e però anche vero che coloro che recitano i ruoli nel *role playing* si trovano sottoposti all'osservazione esterna, con tutti i pro e i contro che questo comporta. Sentirsi guardati ed ascoltati può creare l'occasione perché scatti tutta una serie di paure e di conseguenti resistenze che si oppongono ad uno svolgimento del *role playing* nel modo più aderente possibile a quella che potrebbe essere una situazione reale, ovvero nel modo più spontaneo possibile.

Anche a questo riguardo il leader ha un compito ben preciso nel farsi contemperatore di ansie e preoccupazioni troppo forti. Il leader è chiamato a salva-

guardare le persone del gruppo di lavoro da situazioni di stress troppo forti, anche se in alcuni casi la volontà di protezione deve essere opportunamente limitata. Indubbiamente si devono evitare le forme di non rispetto verso le persone, ma non le esternazioni anche accese e un po' aggressive verso comportamenti o scelte verbali che vengano sottoposte a critica da parte dei soggetti in formazione. È anche vero, ne siamo convinti, che un po' d'ansia e di preoccupazione facciano bene alla formazione. Ed è auspicabile che quest'ansia e questa preoccupazione, anche grazie al lavoro formativo, assumano progressivamente i tratti di una sana inquietudine, quella propria dell'adulto che cerca di vivere e di agire in modo responsabile e che per questo non solo non ha paura di comprometersi, ma capisce che è ciò fondamentale per cambiare davvero.

La partecipazione al *role playing* acquisisce un senso del tutto particolare e insostituibile: non c'è lezione o lettura che possano promuovere lo sviluppo formativo nello stesso modo in cui sa assicurarlo un *role playing* adeguatamente proposto e correttamente eseguito. Con questo non si vuole sostenere che la pratica, il fare, il cimentarsi in prima persona, da soli, sono in grado di assicurare il guadagno di competenze e abilità e in generale il guadagno della conoscenza, ma anche che l'apprendimento esclusivamente teorico, mai vissuto e agito in prima persona, ha verosimilmente le gambe corte.

5.6. L'analisi e l'interpretazione

È necessaria fin da subito una precisazione di capitale importanza: nella fase interpretativa deve essere ben chiaro che un conto è la valutazione e l'eventuale giudizio sulle prestazioni e un conto è il giudizio sulla singola persona, la cui dignità non può essere messa in alcun modo in pericolo. Si deve lavorare sulle prestazioni, sugli oggetti della simulazione, che sono le parole e i comportamenti, i quali debbono essere adeguatamente analizzati e valutati come più o meno congruenti rispetto agli obiettivi prefissati, ai compiti professionali o di servizio prefigurati. Sono questi gli elementi che devono essere messi in discussione, non le persone, le quali semmai compiranno un loro lavoro su di sé, se si sentiranno colpite nelle dimensioni personali più profonde.

Occorre ricordare che si sta operando in un setting formativo e non terapeutico. Si lavora per la formazione, che vuol dire apprendimento e cambiamento, soprattutto a livello di prestazioni rispetto a determinati compiti.

È chiaro che le attività di analisi, di interpretazione e di valutazione possono avere ricadute anche sul piano della ristrutturazione della personalità dei soggetti che partecipano alle sessioni di simulazione, ed è auspicabile che ciò avvenga, ma questo non è l'obiettivo principale del *role playing* formativo o

¹⁸ In tema di educazione informale si possono leggere Mariani A. M., *Educazione informale tra adulti. Pedagogia e conversazione*, Unicopli, Milano 1997, e, sempre di A. M. Mariani e B. Bruschi l'interessante *Pedagogia virtuale. Adulti in rete ed educazione informale*, Unicopli, Milano 2002.

pensato in ordine alla risoluzione di problemi o all'assolvimento di compiti, soprattutto quello che si svolge in ambiti e per fini professionali.

Se il gruppo capisce a fondo il senso di questa precisazione, che il *leader* può opportunamente sottolineare sia prima del *role playing* sia durante la fase interpretativa, il timore della critica, sia di proporla sia di riceverla, ne risulterà alquanto ridimensionato e se ne coglieranno il valore e la funzione insostituibile. È l'interpretazione critica che permette la valutazione. Certamente occorre anche essere ben avvertiti che la valutazione non può mai essere ritenuta oggettiva e che quindi i margini di errore restano sempre ineliminabili, ma quando l'intero gruppo e una buona parte di esso, o anche una sola persona, formulano una critica sensata verso una determinata scelta di comportamento osservata durante la simulazione, ritenendola inappropriata o addirittura controproducente rispetto al compito, il protagonista di tale scelta ha modo di riflettere e di accettare questa critica, se la ritiene vera per sé, e ha modo eventualmente di cambiare, più o meno consapevolmente e intenzionalmente.

È chiaro che l'atteggiamento consapevole è il più auspicabile. Una persona che sistematicamente rifiuta le critiche, che se ne difenda a spada tratta continuamente e senza cedimenti, senza ammettere mai che in un determinato passaggio della simulazione avrebbe potuto agire diversamente, è verosimilmente una persona poco flessibile e poco aperta al cambiamento. La verifica comunque dovrebbe poi essere completata a livello di comportamento concreto, magari in una successiva sessione di *role playing*.

Un altro ordine di considerazioni è riferito alla differenza tra analisi e interpretazione, per quanto si possano disgiungere i due aspetti e per quanto si possa ritenere che nell'analisi si possa eliminare qualsiasi elemento di carattere interpretativo. Vero è che è possibile procedere ad una descrizione fattuale, il più oggettiva possibile di quanto è accaduto durante la simulazione. Qui il ricordo sia dei protagonisti del *role playing* sia la registrazione e il ricordo degli osservatori diventano essenziali. Si tratta di procedere ad una ricostruzione il più fedele possibile dei vari passaggi della simulazione, senza esprimere in un primo momento valutazioni o giudizi. Solo in seconda battuta, e anche di volta in volta, con ordine, possono, anzi devono essere formulati i nessi atti a permettere un vero e proprio discorso interpretativo, quello che unisce alla rilevazione dei fatti colti e descritti per come si sono svolti le considerazioni di tipo valutativo, facenti riferimento a principi e teorie. Non è detto che alcune teorie e strategie non possano emergere ed essere messe a fuoco grazie proprio al lavoro di analisi e interpretazione, come pure principi, teorie e strategie precisi possono essere riviste e corrette alla luce della riflessione sulla pratica.

Fondamentale è che il lavoro di analisi e di interpretazione venga compiuto dal gruppo di lavoro, nel modo più condiviso possibile, sotto la guida e il

coordinamento del *leader*, il quale ancora una volta è chiamato a fungere da facilitatore, con le sue riformulazioni, i suoi rilanci, le sue richieste di chiarimento e le sue sintesi provvisorie e riordinatrici delle idee espresse.

Il *leader*, anche durante la fase dell'interpretazione, ha il compito di sostenere e di incoraggiare, cercando di smussare i sensi di colpa, qualora ne insorga l'affioramento.

Da un punto di vista delle scansioni dei vari momenti di analisi, nel caso che il *role playing* abbia avuto come protagonista una sola persona, alle prese con uno, due o più attori collaboratori del formatore, in genere si deve dare la parola proprio all'interessato, chiedendogli di valutare la sua stessa prestazione, un po' a ruota libera. Gli altri non debbono intervenire, debbono ascoltare attentamente. La persona ha così modo di esternare le sensazioni provate, di indicare i momenti di difficoltà incontrati e il perché di queste difficoltà, inoltre può dire al *leader* e al gruppo i passaggi in cui si è placata, ovvero ritiene di essere stata particolarmente felice nel comportamento e nelle reazioni, oppure, al contrario, i momenti in cui ritiene di aver in qualche modo sbagliato o di essere risultata inadeguata, dicendo come si sarebbe invece dovuta comportare o in che modo avrebbe dovuto reagire, con quale atteggiamento diverso e più opportuno, oppure ancora può riconoscere che ciò che le è mancato è una determinata competenza o conoscenza specifica.

In sintesi la persona deve dire che cosa salverebbe della sua prestazione e che cosa invece cambierebbe, dove secondo lei tutto è andato bene o abbastanza bene e dove si sono verificati dei buchi. In questo modo ella ha una prima occasione di riflessione su sé stessa, sulle sue attitudini competenze o al contrario sui suoi limiti e sulla natura di questi ultimi.

La parola deve poi passare agli altri soggetti in formazione, che un po' sull'onda delle cose udite, un po' facendosi guidare dalle loro personali percezioni, con le loro osservazioni forniscono altro materiale utile alla discussione. Accanto alla descrizione di ciò che hanno sentito o visto, essi ne possono fornire un'interpretazione esprimendosi anche in termini di valutazione. Il protagonista del *role playing* non può replicare immediatamente, dovendo a sua volta ascoltare attentamente. Sia nel caso che le valutazioni siano negative, sia nel caso invece che siano positive, il *leader* rilancia spesso la palla agli altri soggetti del gruppo, chiedendo loro se sono d'accordo o se invece vogliono esprimere un parere diverso. È attraverso questa metodologia che possono emergere i vari punti di vista e che un medesimo passaggio dell'azione simulativa può ricevere interpretazioni e valutazioni differenti. Ed è così che sia il soggetto che ha impersonato un determinato ruolo sia gli altri membri del gruppo hanno modo di ripensarvi. Quasi sempre è opportuno che si lasci spazio al dubbio. Il *leader* deve cercare di non cadere mai nell'errore di far intendere al gruppo da quale parte sta, bensì deve prestare attenzione alle va-

rie posizioni espresse dalle diverse persone, facendo in modo che esse restino le protagoniste della discussione. Solo così la magistralità risulta distribuita e non rischia di passare nelle sole mani del *leader*.

Quando la discussione si è sviluppata sufficientemente – ed è opportuno che siano intervenuti tutti i membri del gruppo almeno una volta –, la parola passa nuovamente al soggetto che ha recitato il ruolo, dandogli modo di replicare rispetto agli interventi ascoltati. Egli ha così la possibilità di esprimere articolatamente il suo consenso o il suo dissenso. Quando egli ha finito, la discussione viene allargata ancora per un po' di tempo a tutto il gruppo, ed infine egli viene ascoltato, e pure vengono ascoltati gli osservatori, se sono stati previsti, e gli attori che hanno impersonato i ruoli degli interlocutori, i quali attori hanno modo di esprimere il loro punto di vista.

Trattandosi infine di un *role playing* formativo, anche se gli obiettivi devono essere fin dall'inizio delineati, l'ultima parola deve spettare sempre al gruppo o perlomeno la parola passa al *leader* al termine dell'incontro, quando egli voglia offrire un punto di vista non conclusivo né impositivo, ma solo dettato da pratiche e comportamenti precedenti ritenuti validi. La buona formazione non ha mai la pretesa di giungere ad una meta conclusiva, trovandosi inscritta in un'ottica di ricerca permanente. Ogni risultato va considerato provvisorio e contingente. Questo per lasciare aperto lo spazio ad ulteriori riflessioni, ad ulteriore pensiero, anche dopo la fine della sessione di *role playing*. Se le persone se ne tornano a casa magari inquiete e pensose, ma con il sentimento di non aver perduto del tempo, probabilmente ciò significa che la seduta di *role playing* è stata utile.

6. L'acquario

La metafora indicata dal termine acquario prefigura un lavoro di osservazione in cui alcuni membri di un gruppo di lavoro si pongono all'esterno del gruppo stesso e osservano gli altri mentre interagiscono durante sessioni operative diversamente finalizzate. Gli osservatori debbono stare in silenzio ed eventualmente prendere appunti relativamente a quanto succede nel gruppo, all'interno dell'acquario.

Si tratta di una tecnica utile poiché offre la possibilità d'esercizio di quell'osservazione distanziata che dovrebbe costituire un tratto distintivo di un gruppo di lavoro maturo, capace di riflettere sulle sue dinamiche, un gruppo in cui ciascun membro abbia la possibilità di compiere un lavoro di analisi sugli altri, ma di riflesso anche su sé stesso. A questo scopo è opportuno che i ruoli di osservatori e di osservati risultino talvolta anche scambiati, sottolineando la dimensione di servizio reciproco che si può favorire con questa tecni-

ca, la quale presuppone una buona disposizione reciproca, aperta ad un confronto vicendevole, anche critico, che suggerisca il tentativo, ove sia necessario, di cambiamento degli atteggiamenti e degli stili comportamentali di ciascuna singola persona del gruppo. L'acquario inoltre si presta ad un'analisi complessiva, finalizzata a valutare anche la metodologia di lavoro adottata, per decidere a favore di eventuali aggiustamenti di rotta.

Fattore cruciale per la buona riuscita delle attività di osservazione è la disposizione di criteri che consentano la discriminazione tra gli elementi degli di rilevazione e quelli superflui. A questo fine tali criteri possono essere fissati e comunicati agli osservatori dal *leader*, senza che essi siano specificati agli altri membri del gruppo, come pure possono essere decisi preventivamente dagli osservatori stessi, oppure ancora possono essere individuati e seguiti da questi ultimi individualmente, e solo successivamente possono essere resi espliciti e accompagnati dal resoconto del lavoro di osservazione.

Questa scelta metodologica garantisce un più ampio spazio alle capacità ideative di ciascun membro del gruppo, ma presenta alcuni limiti, sul piano ad esempio di una possibile dispersività e incongruenza. Ancora, questi criteri possono essere fissati dall'intero gruppo. Ogni opzione va calibrata a seconda degli scopi che ci si prefiggono, che vanno dal miglioramento delle dinamiche interpersonali, all'accrescimento qualitativo dell'operatività e dell'efficienza e dell'efficacia del gruppo, alla formazione della capacità di osservazione stessa, obiettivo quest'ultimo che si connette con un più ampio progetto di *empowerment* del gruppo di lavoro.

7. Il focus group

7.1. Presentazione della tecnica

Il *focus group* è una tecnica di rilevazione di dati conoscitivi qualitativi attorno a determinati argomenti o temi predefiniti. In pratica è un'intervista allargata faccia a faccia, prevedendo essa la presenza di un conduttore, eventualmente di un aiuto conduttore, di un gruppo di persone quali testimoni privilegiati, e in genere di due osservatori. Attualmente lo sviluppo dei mezzi informatici e telematici ha consentito l'impiego di questa tecnica anche in situazioni di non compresenza, anche se ci si può chiedere se il *focus group* tramite Internet possa ancora chiamarsi così, venendo a mancare tutta una serie di presupposti distintivi, originari e originali di questa tecnica.

Attraverso la proposta da parte del *leader* di alcuni stimoli o domande più o meno strutturate, a seconda degli scopi del *focus group*, si intavola un giro di opinioni e di pareri che tende ad assumere via via i tratti caratteristici del

dibattito guidato. Ne risulta valorizzata l'esplorazione e l'analisi in profondità, di qualità appunto, dei problemi presi in considerazione, piuttosto che un carattere di ricognizione estesa e mirante alla quantità di informazioni da raccogliere. In questo modo, in sede educativa e formativa, il *focus group* consente una forma di verifica diretta e di valutazione e di procedere conseguentemente a ulteriori fasi di progettazione e riprogettazione.

7.2. Scopi, utilità e limiti

Molteplici sono gli ambiti in cui questa tecnica viene impiegata. Utilizzata originariamente per indagini di mercato, essa aveva l'obiettivo di mettere a fuoco gli atteggiamenti e i comportamenti dei clienti rispetto ad un servizio o ad un prodotto per capire le motivazioni sottostanti, motivazioni non facilmente rilevabili attraverso l'impiego dei normali sondaggi d'opinione. Conosciuto un periodo di declino, a partire dai primi anni Ottanta la tecnica del *focus group* viene rivalutata, in sede di ricerca scientifica, soprattutto nell'ambito della psicologia sociale e della sociologia. Il *focus group* è impiegato dai ricercatori nelle fasi esplorative del loro lavoro o quando intendono cercare conferme o disconferme rispetto alle teorie interpretative ed esplicative dei problemi che essi stanno studiando o ancora, per predisporre e mettere a punto strumenti di rilevazione dei dati, quali i questionari. Esso però può anche fungere da strumento per l'interpretazione dei risultati di una ricerca già effettuata.

Più estesamente il *focus group* è una tecnica di grande interesse per indagini di tipo appunto esplorativo attraverso la discussione tra persone in genere addette ai lavori, chiamate a confrontarsi attorno a specifici temi. Esso quindi si configura anche come strumento di ricerca autonomo, per esempio nel caso in cui sia necessario effettuare indagini pilota, ma spesso il *focus group* viene utilizzato per raccogliere informazioni sullo svolgimento e sull'andamento di iniziative e progetti già in atto, per fare il punto della situazione e per procedere quindi alla loro riprogettazione. Questa tecnica può avere quindi anche finalità valutative destinate a influire sulla formulazione e sulla presa delle decisioni, in una prospettiva di riorientamento delle attività.

L'intervista a più persone, il cui numero, per il *focus group*, deve essere compreso tra sei e dodici, poste nella condizione di potersi confrontare faccia a faccia tra di loro, consente un'interazione in grado di assicurare una produzione di idee, pareri e asserzioni in misura quantitativamente, ma soprattutto qualitativamente, più significativa rispetto all'intervista individuale. Un tema o un nodo toccato da un membro del gruppo, adeguatamente ascoltato, può essere successivamente ripreso e approfondito da un altro o da altri parteci-

panti al *focus group*, che hanno così modo di offrire una visione approfondita, maggiormente articolata, arricchita da ulteriori apporti, sia di tipo saggioratorio, sia critico/costruttivo. Un medesimo contenuto può quindi essere letto e interpretato da più punti di vista, giungendone ad una visione maggiormente integrata.

S'è detto che il *focus group* è una tecnica che gioca sul versante qualitativo e principalmente per questa sua caratteristica non è possibile utilizzarne i risultati da un punto di vista statistico, anche qualora si procedesse all'effettuazione di una serie cospicua di sessioni. Le variabili in gioco sono talmente tante da rendere inaffidabili, dal punto di vista dell'analisi quantitativa, i dati raccolti. D'altra parte invece il *focus group*, data la sua configurazione di attività semistrutturata, è in grado di permettere l'apprezzamento di dati qualitativi validi in sé, ai fini per esempio di una ricalibratura di un progetto formativo. A volte l'intuizione profonda e brillante di un componente di un *focus group* può essere illuminante e orientante, tanto quanto sa suggerire il dato quantitativo, che va cercato con altri strumenti e altre metodologie. È quasi superfluo sottolineare come il *focus group*, ottimo strumento per la ricerca qualitativa, può affiancarsi efficacemente e integrarsi, a livello di risultati, con quelli acquisiti attraverso altri metodi di ricerca e in particolare grazie alle tecniche quantitative di rilevazione e interpretazione dei dati.

7.3. Componenti, elementi procedurali e fasi

Il *focus group* è una tecnica che richiede un attento lavoro di preparazione e un particolare impegno affinché le sue fasi e le componenti procedurali vengano rispettate. Risultano cruciali l'individuazione degli obiettivi, la scelta dei partecipanti, l'individuazione degli strumenti e delle metodologie di volta in volta più adatte, una precisa preparazione da parte del conduttore, o *leader* del gruppo di lavoro.

Per quanto riguarda i possibili scopi e finalità di un *focus group* s'è già detto qualcosa nel paragrafo precedente, ma è opportuna ancora qualche precisazione.

Di norma gli scopi e le finalità vanno fissati in *équipe*, e se è ritenuto necessario o almeno opportuno, essi vanno individuati in collaborazione con la committenza. Gli obiettivi del *focus group* vanno successivamente formulati in rapporto al contesto in cui esso viene proposto e con una chiara consapevolezza rispetto a ciò che esso deve servire. Come si accenna appunto anche in altri passaggi di questo sottocapitolo, il *focus group* può essere funzionale per iniziare una ricerca, in prospettiva esplorativa, e dover perciò operare un'indagine pilota, al fine di mettere a fuoco i contenuti e l'articolazione della

ricerca stessa, può essere utile durante la sua effettuazione, per procedere ad una verifica intermedia o per mettere a punto gli strumenti di rilevazione empirica - ad esempio questionari o scalette per interviste strutturate o semistrutturate - oppure può risultare efficace anche in sede di verifica e di valutazione dei risultati di una ricerca già compiuta.

In altri ambiti invece il *focus group* può rivelarsi di grande utilità per fare il punto sull'andamento organizzativo di un'azienda o di un'istituzione o per prendere in considerazione, nei medesimi contesti, un problema specifico. Se il gruppo interessato è costituito da un'équipe preposta al funzionamento, ad esempio, di una comunità di accoglienza per utenti di varia condizione, il *focus group*, oltre che riguardare il funzionamento dell'istituzione o i suoi specifici problemi, può utilmente riguardare il gruppo stesso, il modo in cui lavora, i legami di interdipendenza, la suddivisione dei ruoli e delle mansioni, i suoi rapporti con l'esterno.

Ancora il *focus group* può essere efficace affiorando, in seno ad iniziative e progetti educativi e formativi, si voglia fare il punto della situazione, attraverso l'ascolto di testimoni privilegiati in grado di esprimersi relativamente agli aspetti che hanno funzionato a dovere e per i quali si può pensare di poterli riproporre, oppure relativamente agli aspetti problematici, che chiedono innovazione e cambiamento sia nella prospettiva della riprogettazione educativa e formativa sia poi nella realizzazione e nella gestione pratica della stessa.

Il *focus group* può essere guidato grazie ad una scaletta di argomenti o ad una serie predefinita di domande. Il numero e la qualità di queste ultime può essere variabile a seconda degli obiettivi del *focus group*, della difficoltà e dell'articolazione dei temi trattati, del tempo a disposizione, del numero dei componenti del *focus group*, del carattere che si pensa debba assumere la discussione, più improntato al 'botta e risposta', di approfondimento. Questo dipende da una scelta preventiva da parte del *leader*, che può aver deciso che il *focus group*, essendo finalizzato più ad una rilevazione sistematica e ordinata di informazioni che non ad una messa a punto delle stesse attraverso un confronto dei vari punti di vista, può diminuire il carattere interattivo, rivolgendosi ai presenti e facendoli intervenire ordinatamente tutti ad uno ad uno. È chiaro che il ruolo del *leader* viene esercitato in questo caso con una modalità maggiormente direttiva.

Il *focus group*, per sua natura, richiederebbe invece una direttività misurata e contenuta e una serie di domande o stimoli centrati sull'obiettivo, ma formulati e proposti in modo sufficientemente morbido, tali da lasciare spazio e libertà di interpretazione e di espressione, e quindi ai modi di risposta, delle singole persone. Il grado di strutturazione e l'ordine della scaletta delle domande devono essere maggiori e adeguatamente pensati se devono servire per

tenere più sessioni di *focus group*, con referenti diversi, al fine di effettuare poi delle comparazioni fra i risultati ottenuti.

Un *focus group* può essere realizzato anche fornendo una serie di stimoli che possono essere proposti verbalmente, oppure attraverso la visione di materiale fotografico, di disegni, di brevi spezzoni di film o di filmati appositamente realizzati.

Un altro aspetto importante del *focus group* riguarda la scelta dei partecipanti. S'è detto che coloro che prendono parte a questa attività debbono essere testimoni privilegiati, ovvero persone che in qualche modo sono ritenute significative in relazione ai temi e allo scopo dell'attività. Anche l'omogeneità tra le persone scelte è rilevante, pure se può essere opportuno disattendere in parte questo criterio ove occorra una pluralità di punti di vista in grado di assicurare una discussione meno esposta al rischio di un troppo elevato grado di convergenza e quindi di appiattimento. L'età, il genere, l'appartenenza a determinati contesti, i ruoli professionali e più estesamente le posizioni sociali ricoperte possono essere elementi discriminanti per l'individuazione dei partecipanti ad uno specifico *focus group*.

È essenziale comunque che i partecipanti risultino su una posizione di sufficiente pariteticità tra di loro, per esempio che non vi siano grosse differenze in termini di competenze relativamente al tema in oggetto di studio del *focus group*. Se questo accadesse potrebbe verificarsi una suddivisione, di fatto, tra coloro che potrebbero apparire come gli 'esperti', autorizzati a pronunciarsi, e i 'non esperti' o non informati, i quali potrebbero ridursi ad essere di volta in volta d'accordo o no con ciò che viene detto dalle persone che ne sanno più di loro. Ogni spontaneità e possibilità di interazione efficace e produttiva, in questo caso, andrebbe perduta o perlomeno seriamente compromessa.

È buona regola inoltre che i protagonisti di un *focus group* non siano stati costretti a parteciparvi, bensì o vi abbiano aderito volontariamente o abbiano deciso di prendervi parte una volta capita la funzione della loro presenza in questo tipo di attività, che richiede il massimo di disponibilità in termini di contributo personale da parte di tutti. È di capitale importanza che i partecipanti ad un *focus group* siano interessati ai contenuti da discutere, non sottovalutando l'opportunità di informarli anche per tempo, magari in termini generali, sui temi da prendere in considerazione, in modo che possano giungere alla sessione dopo aver cominciato già a pensarvi.

Per quanto riguarda il tempo di svolgimento del *focus group* esso normalmente dura da un'ora e mezza alle due ore, con la possibilità di un accorciamento o di un prolungamento ragionevoli in rapporto con il numero delle persone che vi partecipano e con la difficoltà e l'articolazione delle questioni e dei temi presi in considerazione. Nel caso di questioni complesse, sia per ga-

ranire la qualità dei risultati, sia per non rendere il lavoro troppo oneroso al gruppo, è preferibile pensare a più di una sessione di *focus group*.

Come per il brainstorming, la disposizione dei partecipanti dev'essere preferibilmente a cerchio, o attorno ad un unico grande tavolo, in modo che tutti si possano reciprocamente vedere in volto.

7.4. La conduzione

Da un punto di vista metodologico concreto, una volta presentata, se non conosciuta, la tecnica del *focus group*, e il tema della sessione, e dopo aver proposto una domanda specifica o uno stimolo al gruppo, il *leader* può chiedere alle singole persone di iniziare ad intervenire oppure di cominciare stilando una prima risposta o serie di osservazioni per iscritto, procedendo poi alla lettura dei vari contributi. Quest'opzione ha il vantaggio di salvaguardare l'originalità di interpretazione da parte dei vari componenti del *focus group*, ma non può essere protratta nel tempo, poiché essa toglierebbe all'attività una sua caratteristica precisa, snaturandola: impedirebbe il fatto che le persone possano ascoltarsi reciprocamente e, grazie a questo, produrre le idee in modo concatenato.

Durante l'attività il *leader* o moderatore del *focus group* deve cercare di intervenire il meno possibile, ponendo certamente alcuni quesiti, ma poi restando da questa funzione e proponendosi come facilitatore di una discussione che auspicabilmente si dipani autonomamente grazie al dialogo allargato fra le persone. È fondamentale che egli si adoperi perché il clima si mantenga collaborativo e cordiale. All'inizio, ad esempio, è molto opportuno un primo giro per la conoscenza reciproca, durante il quale tutti, compreso il *leader*, l'eventuale assistente e gli osservatori/verbalizzatori, nonché i tecnici per la ripresa audio o video, se ci sono, possano dire il loro nome e offrire una breve presentazione di sé agli altri.

Costituisce un dato rilevante se le persone già si conoscono e magari da tempo per motivi diversi si frequentano e se, appartenendo magari a medesimi contesti professionali, ricoprono ruoli tra loro non simmetrici. Per fare un esempio, se in un istituto scolastico si intende proporre un *focus group* con la compresenza di una figura dirigente e degli insegnanti, occorre tenere presente che la differente posizione gerarchica eserciterà sicuramente qualche condizionamento.

Come pure possono giocare un ruolo condizionante e talvolta assai disturbante gli "accoppiamenti" o dinamiche di gregarismo o contrapposizioni conflittuali originatesi precedentemente. Questi meccanismi indesiderabili a fronte di una discussione che si dovrebbe svolgere in una clima di interazione tra

pari, si possono verificare originandosi anche durante lo svolgimento del *focus group*. Il *leader* ha dunque il compito di presidiare un certo equilibrio nell'andamento dei lavori, arginando le figure dominanti, non consentendo ad esempio che una medesima persona intervenga troppe volte, o smussando il tono troppo assertorio di taluni interventi, dato che il *focus group* si deve svolgere in un clima il più possibile avalutativo, se si vuole che le idee possano venir espresse senza timori, liberamente.

Il conduttore deve rimanere il più possibile su una posizione di neutralità, tralasciando ogni forma di deprezzamento o di apprezzamento esagerato, non deve quindi farsi giocare dalle sue attese e dalle sorprese che può incontrare durante il *focus group*. La comunicazione nel gruppo deve risultare il più possibile aperta e partecipata, assegnando una particolare valenza all'ascolto reciproco. Parimenti, ovviamente senza troppe forzature e magari con interventi non diretti ad un singolo componente del gruppo, il conduttore del gruppo deve cortesemente invitare a parlare anche le persone che tendono a rimanere troppo silenziose. Egli deve inoltre intervenire al fine di allentare alleanze precostituite o nascenti e contrapposizioni a livello interpersonale che non siano determinate espressamente dall'adesione o dall'opposizione rispetto ad uno specifico passaggio del *focus group*. Ad esempio i conflitti inutili vanno riconosciuti ed arginati. In questo compito è utile che il *leader* si faccia coadiuvare anche dai membri del gruppo, facendo appello con fermezza alla rigidità.

In ogni caso il conduttore deve richiamare al tema in oggetto di discussione qualora si accorga che si sta andando fuori del seminato. In questo può essere adeguatamente aiutato anche da un assistente, che può intervenire richiamando all'ordine il gruppo, allorché si accorga che la situazione sta sfuggendo di mano al conduttore. Questo intervento va fatto però con attenzione poiché può succedere che in questo modo venga messo in discussione, almeno agli occhi dei componenti del gruppo, il ruolo del *leader*. È opportuno che questa eventualità dell'intervento riorientatore da parte dell'assistente venga preannunciata in modo esplicito e chiaro fin dall'inizio del *focus group*.

È buona regola che al termine della sessione il *leader* chieda se qualcuno vuole ancora dire qualcosa, al fine di lasciare ai membri del gruppo l'effettiva decisione in merito alla conclusione della stessa. Vi può sempre essere qualche rilancio interessante, tale da costituire l'eventuale aggancio per il proseguimento dell'attività di ricerca o di raccolta dei dati in una successiva riunione.

7.5. La registrazione dei risultati e il lavoro sul materiale registrato

La registrazione di quanto emerge durante la fase di esecuzione del *focus group* è indispensabile quando si voglia avere materiale di documentazione sul quale lavorare successivamente. Non è possibile infatti fidarsi della capacità di ricordo da parte del *leader* e di altri osservatori/verbalizzatori che possono tuttavia prendere nota momento per momento, o su carta o attraverso il computer, dei contributi via via presentati dai membri del gruppo.

La registrazione audio è già molto utile, ma preferibile è quella video, effettuata possibilmente con l'uso di più telecamere e non l'impiego di una buona tecnologia per la rilevazione del parlato. Oggi esistono sul mercato telecamere che offrono la possibilità di una buona selettività nella ricezione del suono. È chiaro che disponendo di una saletta appositamente attrezzata, successivamente alle sessioni si potrà disporre di ottimo materiale da sbobinare.

La sbobinatura è un'operazione lunga e da compiersi con attenzione e cura. Essa va eseguita magari in collaborazione da più persone. Il supporto video permette il recupero di elementi informativi che con il solo supporto audio vanno persi: le espressioni delle persone, ad esempio, che sono indicative del grado di assenso o di dissenso rispetto ai diversi passaggi della discussione.

L'importante è che la trascrizione del parlato avvenga nel modo più preciso possibile, eliminando solo quelle parti interlocutorie ed accessorie del parlato che risultino chiaramente ridondanti ed inutili alla fine della comprensione dei vari singoli contributi. Occorre inoltre che le diverse parti risultino attribuite ai singoli componenti del gruppo, anche se in un secondo momento esse possono essere 'spersonalizzate' e diventare punti di una scala di misurazione ove non contano più tanto le persone che li hanno indicati, quanto la loro tipologia.

Le trascrizioni dei *focus group* vanno poi lette attentamente, possibilmente in modo incrociato, da più persone, al fine di individuare, in rapporto alle singole questioni proposte, alcune categorie di risposta o di loro problematizzazione o già di loro soluzione.

L'impegno deve essere teso ad isolare le singole asserzioni, al fine poi, una volta che esse sono state categorizzate e organizzate per ordine di problemi, di procedere alla loro interpretazione.

Il rapporto finale del *focus group* consiste proprio in una selezione e in un riordino il più ragionato possibile delle questioni emerse durante il *focus group*, in relazione con la griglia di temi e problemi che si erano precedentemente prestabiliti e con l'indicazione, laddove questo accada, di elementi ed aspetti nuovi, non precedentemente previsti. Il rapporto costituisce una sorta

di fotomontaggio ordinato dei contenuti del *focus group*, un fotomontaggio abbastanza libero ancora, per quanto possibile, da elementi di interpretazione e di valutazione, che possono intervenire in un secondo momento, attraverso una successiva lettura e un'interpretazione, anche questa incrociata, del rapporto stesso. Quest'ultimo ha quindi il carattere di un resoconto il più fedele possibile, che può contenere, qualora si ritengano particolarmente efficaci, anche alcune citazioni direttamente tratte dai vari interventi.

Sintetizzando, le operazioni sul materiale registrato sono: la sbobinatura; la pulizia dagli orpelli linguistici inutili; la lettura possibilmente incrociata dei testi sbobinati e ripuliti; l'individuazione dei passaggi da ordinare secondo categorie; riferite ai punti delle griglie di partenza o a nuovi punti non previsti; una nuova lettura con fini interpretativi e di valutazione in grado di consentire scelte di ripensamento e di riprogettazione rispetto agli oggetti di studio presi in considerazione.

Il lavoro di interpretazione e di valutazione nonché le eventuali nuove decisioni, adeguatamente verbalizzate, possono essere comunicate ai partecipanti del *focus group*, qualora questo lavoro non l'avessero compiuto loro stessi.

8. Lo studio e l'analisi dei casi

La tecnica dei casi prevede la proposta al gruppo di lavoro di un problema o di una situazione problematica, composta di più elementi ed evenienze spesso tra di loro contrastanti, che debbono essere esaminati con cura e meticolosità al fine di formulare delle ipotesi di interpretazione e successivamente di decisione e azione per l'intervento in quelle medesime circostanze complesse.

La scansione in fasi dell'attività prevede un primo momento in cui il *leader* presenta e illustra la tecnica specificando i compiti del gruppo in ordine al tipo di caso che s'intende prendere in considerazione. In un secondo momento il gruppo prende in considerazione il caso, o attraverso la lettura di un documento appositamente predisposto, in cui esso viene presentato, oppure attraverso l'ascolto di un'esposizione orale del caso stesso, seguita però sempre dalla lettura di un documento scritto, utile come supporto oggettivo, almeno originariamente. Successivamente può essere riservato un po' di tempo per una serie contenuta di richieste di chiarimento o di integrazione. Fa seguito l'analisi dettagliata del caso. In questa fase il *leader*, che ha il compito di guidare la discussione, deve amplificare al massimo il ruolo di facilitatore, evitando di formulare interpretazioni e soprattutto astenendosi dall'esprimere giudizi sia positivi sia negativi sulle interpretazioni da parte dei membri del gruppo di lavoro e sulle ipotesi di soluzione che via via vengono definendosi.

Egli deve preoccuparsi che si continui a lavorare nei termini di problema-

tizzazioni capaci di riflettere la complessità delle situazioni in esame, arginando quindi con cautela atteggiamenti e comportamenti che siano espressione di una volontà, spesso profonda e non consapevole, di giungere presto alle soluzioni e che perciò tendano alla semplificazione e alla riduzione dei problemi. È anche vero che occorre tener conto dello spazio temporale da dedicare all'attività: il tempo dedicato ad un caso non può infatti protrarsi all'infinito, pena una caduta del livello di attenzione e di concentrazione dei membri del gruppo di lavoro. La mezza giornata di lavoro sembra essere la scelta più conveniente.

Il dato rilevante relativo a questa tecnica è che la soluzione non è già esistente e non è quindi in possesso del *leader* di gruppo o del formatore; anzi si può affermare che per come tale tecnica è stata concepita, l'idea che esista o debba esistere una soluzione "giusta" è fuorviante. Il fatto che i membri di un gruppo di lavoro siano consapevoli che non si tratta di indovinare la risposta o una serie di risposte rispetto ad una situazione complessa, che non ci sia una soluzione corretta prefigurata, motiva in loro l'attivazione di risorse personali in direzione di un'invenzione verso l'inedito e l'imprevisto.

Si tratta di trovare delle vie di soluzione o di azione praticabili nel mare aperto del possibile. In questo modo si assegna largo spazio alla creatività individuale e a quella di gruppo, tanto meglio valorizzata quanto più venga promossa l'interazione collaborativa o, meglio ancora cooperativa, quella in grado di utilizzare al meglio i differenti talenti presenti nel gruppo stesso.

È nei significati del termine latino *inventio* e del verbo *invenire* che possiamo trovare interessanti suggestioni, capaci di far riflettere su come il metodo dei casi sia molto interessante dal punto di vista pedagogico. Troviamo infatti l'idea della scoperta, ma anche del rintracciare sulla base di indizi o dettagli, dell'escogitare, ovvero dell'indovinare, nel senso più costruttivo del termine, attraverso il pensiero e l'immaginazione, del procurarsi, dell'acquisizione e dell'ottenimento.

Non risultano secondarie la capacità di comprensione e di valutazione, come pure la pratica della discriminazione e della scelta. Risulta evidente come il metodo di cui si sta trattando si qualifichi come uno dei più interessanti sul piano della sollecitazione e della valorizzazione delle doti creative dei soggetti di un gruppo di lavoro.

Occorre inoltre ricordare che proprio perché relativamente ad ogni singolo caso non esiste una soluzione valida in assoluto, acquisisce un significato differente ogni momento cruciale in cui si riconosca di non aver pensato o agito per il meglio alla ricerca di una soddisfacente interpretazione, di un approccio efficace e poi di una soluzione del caso stesso. Se infatti nel caso delle esercitazioni esso si può configurare come sbaglio, soprattutto quando tali esercitazioni su casi siano piuttosto degli esercizi volti a misurare l'acquisizione o

meno di determinate competenze, nello svolgimento di attività su casi esso si configura piuttosto come errore, e in quanto tale, anche sulla scorta di autorevoli suggestioni, autentico motore di ulteriore riflessione e ricerca.¹⁹ Si potrebbe sostenere che nel metodo dei casi l'errore non solo non deve essere visto come negativo, bensì esso venga addirittura ricercato ed aspettato, nella consapevolezza che più errori si incontrano, nel senso che si sanno anche riconoscere come tali, senza nascondersi o aggirarli per non affrontarli, e più si è capaci di operare con un atteggiamento critico verso sé stessi e verso il gruppo nel suo insieme, atteggiamento assai congruente con la propensione all'attenzione verso le proprie capacità e potenzialità, ma anche verso i propri limiti e necessità di trasformazione.

Numerosi sono gli elementi di pregio di questa tecnica, come la necessaria capacità di distinzione tra segni interpretati come indicatori di possibili fattori causali, e cause in qualche modo oggettive, la valorizzazione del pensiero divergente al fine dell'esplorazione delle alternative di fronte ai differenti bivi problematici, il riconoscimento della necessità di un bagaglio informativo e di una documentazione affidabile, l'opportunità dell'impiego di un linguaggio comprensibile e per questo, seppur preciso, tuttavia connotato da un'essenzialità e una semplicità in grado di assicurare il più possibile una buona comunicazione.

Anche il lavoro di pulizia e di accuratezza a livello linguistico si colloca come uno dei requisiti utili a rendere la tecnica dei casi motivante e adatta a suscitare una partecipazione allargata. Per questi motivi il metodo dei casi si propone come uno dei più interessanti sul piano formativo.

9. Gli autocasi o 'ricerca d'aula'

La tecnica degli autocasi si presenta come una variante del metodo dei casi, sebbene per molti aspetti se ne differenzi in modo consistente, presentando anche rilevanti elementi di originalità.²⁰ Rispetto al secondo, il metodo che si sta prendendo in considerazione si basa su situazioni o accadimenti reali vissuti in prima persona da uno o più membri del gruppo di lavoro. Molto spesso il focus dell'autocaso si qualifica come "ricerca d'aula", anche per il carattere formativo dell'attività connessa utile ad affrontare il caso stesso, che riguarda sovente il contesto organizzativo di lavoro o istituzionale in cui si svolge il lavoro di gruppo.

¹⁹ Cfr. Antiseri D., *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, La Scuola, Brescia 1988.
²⁰ Cfr. Baldini M., *Epistemologia e pedagogia dell'errore*, La Scuola, Brescia 1986.

²¹ Cfr. Castagna M., *Progettare la formazione*, op. cit., pp. 71 e segg.

Il ruolo del *leader* nel metodo dell'autocaso si qualifica come assai strategico e delicato, in quanto egli non prepara, predisponendolo e preordinandolo, il materiale su cui lavorare, come nel metodo dei casi, trovandosi egli in questo modo esposto al rischio di doversi confrontare con problematiche inaspettate e inedite e comunque con temi e contenuti di cui egli può anche trovarsi a non essere competente nella stessa misura dei componenti del gruppo. Da un certo punto di vista quest'ultima eventualità può addirittura risultare proficua in quanto in questo caso il *leader* può esercitare al meglio la sua funzione facilitante, anche ponendo successivamente alla prima fase del lavoro domande e interloquzioni, volte ad approfondire gli aspetti e i passaggi più oscuri o più pertinenti al caso preso in considerazione.

La prima fase operativa prevede che i componenti del gruppo preparino i casi da prendere in considerazione, generalmente dopo che il *leader* ha specificato i criteri per la loro predisposizione. Questa operazione può essere eseguita singolarmente, a piccoli sottogruppi, oppure in coppia.

Il *leader* ha il compito di raccogliere i casi che possono essergli comunicati in forma breve per iscritto e di sceglierne uno, o più d'uno, se il lavoro è previsto che proceda per sottogruppi. La scelta del caso va effettuata oculatamente in ordine agli obiettivi del lavoro di gruppo in rapporto con gli obiettivi dell'azienda o dell'istituzione in cui si sta svolgendo l'attività. Il contenuto del caso presenterà generalmente caratteri di problematicità e complessità, anzi questo secondo aspetto, quando è presente, costituisce una garanzia in più affinché il lavoro riesca bene e soprattutto risulti motivante e coinvolgente. Il caso prescelto dev'essere poi presentato dal suo autore o dai suoi autori all'intero gruppo attraverso l'esposizione orale, ovvero la narrazione del caso stesso, oppure attraverso la forma scritta. In questa fase è necessario che il *leader* curi che vi sia attenzione e un ascolto o una lettura particolarmente accurate. Le domande di chiarimento possono essere rivolte al presentatore o ai presentatori del caso solo al termine della loro esposizione.

Come s'è detto l'ascolto reciproco va curato particolarmente, evitando che la richiesta di chiarimenti verso colui che ha esposto il caso diventi una sorta di interrogatorio giudiziario. Il *leader* ha il compito di richiamare al compito della chiarezza espositiva, fattore di decisiva importanza. Pur operando in modo tale che il caso abbia un carattere di somiglianza con il reale e il concreto, a volte può essere però utile, e in taluni casi doveroso, evitare i riferimenti diretti verso persone e circostanze esistenti.

La seconda fase consiste nella raccolta di informazioni ed eventualmente di materiali di documentazione ritenuti utili e pertinenti in ordine alla formulazione di una risposta o di una soluzione relativamente al caso preso in esame, informazioni e materiali che andranno selezionati e messi in ordine.

Al fine di tenere memoria dei contenuti progressivamente espressi dai membri del gruppo, può essere buona cosa che uno o due segretari prendano degli appunti, o addirittura si registri o videoregistri la discussione, per poi riesaminarla. L'impiego di mezzi tecnologici per registrare può però creare inibizioni e imbarazzi e va effettuato solo in caso che si ritenga che non possa essere perduto nulla o quasi di quanto venga detto durante il lavoro. Non sarà però davvero rara l'evenienza che il caso possa essere affrontato e risolto con il solo impiego della discussione verbale e del ricordo di quanto detto e sentito.

Numerosi sono gli aspetti interessanti del metodo degli autocasi nel lavoro di gruppo. Innanzitutto esso stimola la capacità di diagnosi e di analisi, e favorisce la considerazione e l'apprezzamento di una visione prospettica relativamente ai problemi affrontati. Il gruppo di lavoro, nella fase di discussione, può essere davvero paragonato ad una sala degli specchi in cui un membro se ne trovi al centro, con la possibilità di confrontare le diverse immagini, anche di sé stesso, che il gruppo gli rimanda, nonché, nello stesso tempo, all'oculare di un caleidoscopio capace di offrirgli visioni differenziate del problema da lui esposto.

Altro aspetto positivo consiste nel fatto che, sebbene solitamente gli autocasi riguardino situazioni particolari, essi però possono prestarsi anche ad operazioni di estensione e generalizzazione.

Considerato che i contenuti degli autocasi sono legati a situazioni reali e vissute, essi si rivelano inoltre come fortemente motivanti, favorendo la partecipazione e il coinvolgimento, attraverso principalmente un ascolto reciproco connotato da forte empatia ed entusiasmo. Molto spesso il gruppo ha modo di praticare la solidarietà verso un singolo componente del gruppo stesso, il quale altrettanto spesso può provare un sentimento di gratitudine per l'attenzione e il supporto ricevuti. Queste osservazioni non devono far dimenticare che però, ancora una volta, occorre che il *leader* curi che l'attività non prenda la piega del *setting* terapeutico. Se il metodo dell'autocaso è in grado di suscitare forte partecipazione ed adesione, esso può all'incontrario rivelarsi capace di dare spazio ad una conflittualità e ad un'aggressività talvolta difficili da controllare e comunque distruttive. Ciò può verificarsi in gruppi non sufficientemente collaudati, nel senso che magari si sono appena formati e i membri non si conoscono, oppure in gruppi in cui siano presenti, e magari profondamente radicate, dinamiche interpersonali disturbate o non armoniche. Questo per ri-

badire che il metodo degli autocasi rappresenta una faccenda delicata, ma potenzialmente assai promettente.²¹

Un'ultima annotazione operativa per concludere questo paragrafo: ad una sessione di autocaso, dopo che è terminata, si può far seguire un breve lavoro di riflessione su come si è svolto il lavoro, su come si sono sentiti i membri del gruppo nei loro differenti ruoli, individuando momenti critici ed ostacoli che essi abbiano incontrato, e invece momenti particolarmente felici e produttivi. Un'attenzione particolare può essere riservata alla ricostruzione e alla valutazione degli atteggiamenti e dei comportamenti assunti dai singoli membri, dal leader e dal gruppo nel suo insieme.

Questo momento di riflessione a posteriori sembra molto utile ai fini dell'apprezzamento del grado di autonomia o di dipendenza creatosi nel gruppo, ricordando che è il senso di interdipendenza positiva quello che maggiormente corrisponde ad un gruppo di lavoro efficace ed efficiente sia dal punto di vista dei risultati che esso riesce a conseguire, sia dal punto di vista della qualità delle relazioni che in esso di volta in volta si instaurano.

10. Il business game o 'gioco aziendale'

La tecnica del business game rientra a pieno titolo nell'ampia categoria delle simulazioni, con la specificità però che esso riguarda esempi prevalentemente legati alle organizzazioni aziendali e più in generale alle dinamiche del mercato, sia per quanto attiene agli aspetti quantitativi che qualitativi.

Originariamente concepito come attività da svolgersi in presenza, nell'epoca presente il business game è largamente proposto anche via Internet. Sono infatti ormai molto numerosi gli enti formativi, soprattutto quelli che hanno a che fare con l'economia, che propongono pacchetti accessibili e utilizzabili in rete basati su questa tecnica. Molto spesso i business game on line consentono di agire, in modo simulato e assumendo differenti ruoli e funzioni, all'interno di un'azienda inserita in un mercato e in uno scenario economico e a volte pure politico anch'essi simulati, ma aderenti a realtà verosimili, in cui le variabili in gioco sono molte e sono tra di esse correlate. Si tratta di mercati e scenari che si trovano predefiniti, ma anche che si possono creare o perlomeno modificare, decidendo di assegnare loro caratteristiche via via differenti. Si tratta di una possibilità interessante poiché nel primo caso il modello economico è già stato scelto, al fine di assicurare un'approssimazione il più

possibile precisa rispetto ad una realtà di mercato, nel secondo il modello non è stabilito a priori, lasciando ai 'giocatori' maggiore discrezionalità, ma anche assegnando il compito di considerare le situazioni da più numerosi punti di vista.

Il business game, come indica l'espressione, è fondamentalmente un gioco, una gara, in quanto esso prevede che i membri di un gruppo di lavoro si cimentino nel cercare di raggiungere un obiettivo comune, mettendo alla prova le loro capacità decisionali in rapporto al tempo impiegato per individuare le scelte, e misurando poi l'efficacia di queste ultime. La tecnica del business game si è in effetti affermata negli anni Cinquanta con intenti di formazione, con particolare enfasi relativamente ai fini addestrativi, e di valutazione. Se originariamente essi erano finalizzati a funzioni di addestramento, attualmente invece essi sono ideati in funzione del potenziamento della capacità di confronto con situazioni complesse, ad elevato tasso di incertezza e di rischio, in cui le componenti aleatorie hanno un ruolo preciso, ma, per loro stessa natura, altamente imprevedibili. I 'giocatori', che possono essere uno, due o un certo numero che può raggiungere anche le cento e più unità nei casi dei business game proposti on line, sono chiamati a rispettare molto spesso vincoli di tempo nella presa delle decisioni e nell'effettuazione delle scelte; il saper utilizzare bene il tempo e l'agire con tempestività si costituiscono infatti come fattori strategici di primaria importanza. Lo svolgimento dell'attività prevede spesso la simulazione di competizioni tra le singole persone o gruppi di partecipanti.

La tecnica del business game prevede, soprattutto quando essa è proposta per fini formativi con forte accentuazione in senso addestrativo, che alla fine vengano esplicitate le soluzioni delle situazioni problematiche proposte.

Come si può intuire, il business game comporta un'attenzione particolare per ciò che attiene alla responsabilità individuale o di un gruppo che ad esempio dirige una singola unità produttiva all'interno di una più ampia comunità produttiva, aspetto che apre alla considerazione delle implicazioni di carattere morale ed etico che possono essere prese in considerazione durante lo svolgimento dei business games e che possono influenzare in un senso o nell'altro le scelte effettuate.

11. L'incident

Si tratta di una tecnica che costituisce una variante interessante del metodo dei casi, risultando differenziata da quest'ultimo sia per il tema che con essa si prende in analisi, sia per la procedura di effettuazione. Come suggerisce il termine, l'incident indica un passaggio o un momento cruciale all'interno di un processo, un contrappunto che si presenta come difficoltoso, un motivo di

²¹ Per una trattazione chiara e approfondita del metodo degli autocasi si può vedere Bruscia e M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, FrancoAngeli, Milano 1992, nello specifico il capitolo 7.

interruzione o di rallentamento, un frammento che, pur essendo inerente e probabile, presenta anche un carattere di imprevista fortuità, di emergenza, anche se non di assoluta eccezionalità e unicità.

Esso può infatti riguardare momenti o accadimenti problematici che si possono ripetere e che anche per questo motivo occorre prendere in esame per saperli affrontare adeguatamente. Talvolta l'*incident* può riguardare il conflitto interpersonale, il quale può trovare risoluzione anche attraverso un'analisi e successivamente l'intervento sugli elementi di disfunzionalità di un determinato contesto organizzativo. L'*incident* si basa sulla presentazione orale o scritta di una situazione problematica reale ben precisa e specifica, che spesso può presentare anche caratteri di contingenza e contiguità rispetto al contesto in cui si svolge il lavoro di gruppo.

La maggior carica motivazionale dell'*incident* rispetto al metodo dei casi è che ai componenti del gruppo stesso si chiede espressamente di procedere ad un lavoro di ricerca, di raccolta e di selezione di informazioni utili.

Diversamente dallo studio di caso, l'*incident* prevede quindi una fase in cui sono i membri del gruppo che operano la ricerca dei supporti informativi necessari, operazione che è possibile effettuare in una prima fase di discussione in cui essi possono interagire liberamente. Il gruppo può lavorare in questa prima fase producendo varie ipotesi, passando anche attraverso momenti di confronto critico e di scambio dialettico, al fine di focalizzare i possibili dati e informazioni utili o ritenuti addirittura necessari e imprescindibili, eliminando quelli superflui. È evidente che in questa fase c'è ampio spazio per una negoziazione sulla base di motivazioni ragionevoli da parte dei membri del gruppo, finalizzate a difendere la necessità di procacciamento di taluni apporti informativi o l'eliminazione di altri, ritenuti ridondanti o dispersivi.

Risulta chiaro come l'*incident* comporti l'impiego di competenze analitiche, per costruire una comprensione il più possibile circostanziata e minuziosa di un evento problematico e delle sue cause (problem-analysis), ma anche, e forse soprattutto, la capacità di discriminazione e di decisione tra gli elementi di contenuto ritenuti utili e quelli individuati come inefficaci per la risoluzione della crucialità presa in esame (content-analysis).²²

12. Le esercitazioni e le elaborazioni orali e scritte

In questo paragrafo ci si sofferma su due modalità, due pratiche, quella relativa alla oralità e quella relativa alla scrittura, alle quali si deve prestare at-

tenzione per riconoscerne le relative valenze e quindi promuoverle adeguatamente nel gruppo di lavoro e nel lavoro di gruppo.

Ricordando la fondamentale differente finalizzazione di questi ultimi in ordine alla risoluzione di problemi o esecuzione di compiti, oppure in ordine ad obiettivi formativi, sia la scrittura che la produzione orale, l'esposizione ad esempio, possono configurarsi maggiormente ora come esercitazioni, ovvero come pratiche per l'acquisizione di determinate competenze, ora come strumenti per il raggiungimento di obiettivi diversi.²³

Esposizioni, relazioni, rapporti, resoconti, diari, testi e comunicazioni analitiche, di sintesi, sono alcune delle innumerevoli forme che può assumere la produzione orale o scritta. Si tratta di attività preziose, strategiche, per il gruppo di lavoro e per il lavoro di gruppo, funzionali a compiti ed esigenze differenti e specifiche. Si pensi solo a quanta importanza può avere la redazione di un verbale, ovvero il fissare per iscritto ciò che si va facendo in una riunione. Ma il valore, l'efficacia delle produzioni scritte ed orali non è solo strategico e funzionale in senso stretto. In ogni caso infatti è l'uso della parola a risultare l'elemento centrale, con tutto ciò che ad esso risulta connesso in termini di significato e di senso. Il valore della parola è analizzato fin da tempi remotissimi dai letterati e dai filosofi innanzitutto, e poi da un cospicuo numero di studiosi appartenenti a nuove discipline, più o meno recenti, come la linguistica o la psicolinguistica, a volerne citare solo due fra le tante, che hanno sottolineato il ruolo e l'importanza della parola e del linguaggio nelle dinamiche interpersonali e per quanto attiene, tra l'altro, alla loro funzione performativa. Il discorso è ampio e complesso, tale da richiedere un approccio colto e interdisciplinare per delinearne un quadro interpretativo soddisfacente. Qui basti ricordare la connessione tra pensiero, linguaggio ed azione, per avvalorare l'impiego della parola detta e scritta nelle pratiche di lavoro.

Si sa che il linguaggio, nella sua forma orale e scritta, nel momento in cui viene usato, implica sempre una ristrutturazione delle idee, dei contenuti, ma anche delle emozioni e dei sentimenti che ad essi risultano connessi. Parole dette e scritte sono organizzate dalle intenzioni, ma nello stesso tempo avvengono anche che queste ultime ne risultino rafforzate o modificate dallo stesso linguaggio. Parola, pensiero ed azione svolgono funzioni interdipendenti, in

²³ Sull'importanza della narrazione e della scrittura di sé da un punto di vista pedagogico si può vedere Demetrio D., *Autonarrative per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996. Sull'impiego della scrittura e sul parlare e il riflettere in gruppo e la loro importanza ai fini dell'apprendimento dall'esperienza cfr. Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*, op. cit., in particolare il capitolo intitolato *Tecniche formative*, pp. 87-125. Sull'impiego funzionale della scrittura rispetto ad aspetti procedurali specifici del lavoro di gruppo si può vedere Quaglino G. P., Cortese C. G., *Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può diventare una squadra eccellente*, op. cit., pp. 44 e segg.

²² Per un approfondimento circa i criteri di esecuzione dell'*incident* cfr. Castagna M., *Progettare la formazione*, op. cit., pp. 68-71.

grado di determinare una circolarità di influssi reciproci, per cui il parlare e lo scrivere diventano occasioni per potenziare la capacità di interpretazione, di maggior conoscenza e di governo di motivi personali anche nascosti, latenti, che tuttavia hanno un'influenza sull'agire.

Il parlare e lo scrivere hanno un profondo significato anche a livello esistenziale. Essendo alla base della comunicazione, essi possono essere considerati come opportunità – che si possono opportunamente predisporre e programmare – per mettere a disposizione di sé stessi e degli altri. Basti pensare solo al significato che ha il termine 'esposizione', che può essere orale e scritto, quello del 'far conoscere', del 'proporre', del 'raccontare', del 'portar fuori'. Si denota una predisposizione al disvelamento, almeno potenzialmente, e quindi alla condivisione, ad un servizio reciproco in cui ciò che viene detto o scritto diventa materiale su cui lavorare, per risolvere problemi, ma anche per formarsi. Indubbiamente non è tutto così semplice. Esiste anche la comunicazione non trasparente, quella strategica e manipolatoria, nel senso negativo del termine, come avverte Habermas. A questo proposito è proprio la dimensione gruppeale quella che forse è maggiormente in grado di promuovere l'esercizio dell'onestà comunicativa, se così la si può indicare, della trasparenza, cui si possono riconoscere indubitabili connessioni di tipo morale.²⁵

13. L'utilizzazione di Internet

In questo paragrafo si accenna ad un tema di studio e di applicazione pratica estremamente complesso, seppur affascinante, che richiede un solido lavoro di preparazione preventiva all'impiego delle tecnologie informatiche, ma anche il continuo aggiornamento rispetto ad una realtà, quella della comunicazione attraverso la rete, che conosce veloci mutamenti. Si deve ricordare che in rapporto ad ogni tecnologia che permetta l'interazione tra persone, come nel caso del lavoro di gruppo e del gruppo di lavoro, vanno considerati gli aspetti non solo tecnici, ma anche le premesse metodologiche e didattiche, quelle pedagogiche e forse anche, ancor prima e durante, quelle filosofiche. Un po' tutte le discipline che si occupano di educazione e formazione si sono attivate, recentemente, sulle tematiche assai complesse relative alla rete informatica e al suo impiego, offrendo una serie di contributi divulgativi e scienti-

fici di rilevante interesse.²⁵ Non c'è dubbio che l'esistenza della rete elettronica, le attrezzature informatiche sempre più presenti nei contesti organizzativi istituzionali e lavorativi e non, la disponibilità ormai diffusa di terminali telematici anche presso i domicili privati costituiscono nuove possibilità per i gruppi di lavoro e per il lavoro di gruppo. L'utilizzazione delle opportunità offerte dalla telematica sono davvero considerevoli.

Sebbene indubitabilmente il lavoro di gruppo in presenza consente modalità interattive peculiari e non altrimenti praticabili se non con lo scambio dialettico a vari livelli e con differenti codici che non possono rendersi attivi se non nella relazione faccia a faccia, tuttavia la comunicazione on line può risultare molto utile per vari motivi. A partire dalla posta elettronica, il cui impiego è semplice, per arrivare alle metodologie e agli strumenti più impegnativi e raffinati propri dell'*e-communicating* e ancor più dell'*e-learning*, l'utilizzazione del web offre numerosi vantaggi. In specifico le modalità delle *mailing-list* e dei *news-group* consentono di inviare lettere, messaggi e informazioni che arrivano contemporaneamente a tutti i membri di uno stesso gruppo di persone potendo queste rispondere pubblicamente o privatamente.

Ma esistono modalità più dense e coinvolgenti, se così si può dire, come i *forum* e le *chat-rooms*. I primi sono i più interessanti poiché è difficoltoso organizzare la presenza sincrona di un gruppo di persone davanti ai loro computer in luoghi diversi, requisito necessario per chattare in tempo reale, mentre è più agevole poter lasciare dei messaggi scritti, anche lunghi e circostanziati, in un forum accessibile a orari differenti dai componenti di un medesimo gruppo, ai quali messaggi è possibile rispondere producendo nuovi scritti destinati alla lettura allargata. Questa modalità di utilizzo della rete si presenta quanto mai interessante poiché dà modo alle persone di poter comunicare attraverso testi scritti frutto di una riflessione successiva, magari, ai momenti di lavoro in presenza. Spesso le idee e le considerazioni riflessive migliori, più mature e ponderate, prendono forma quando si ripensa, anche dopo un po' di tempo, successivamente ai momenti di riunione. Poter scrivere successivamente e poter far arrivare ai membri di un gruppo le riflessioni e le elaborazioni frutto di ripensamento, si qualifica come opportunità davvero notevole.

È un modo anche per tenere 'caldi' argomenti, temi e problematiche, in modo da consentire ad un gruppo di lavoro di non perderne o sbiadire la memoria, ritrovandosi, all'inizio dei successivi momenti di lavoro in presenza, maggiormente pronti a riprendere i discorsi senza doverne riannodare ogni volta i fili.

²⁵ Cfr. Habermas J., *Etica del discorso*, op. cit. Suggestiva è l'idea di Habermas di una possibile riscoperta e pratica della moralità mediante la comunicazione. Il filosofo propone un'interessante distinzione tra l'agire strategico e l'agire comunicativo (cfr. *Teoria dell'agire comunicativo*, il Mulino, Bologna 1997).

²⁵ Cfr. Spadaro A., *Connessioni. Nuove forme della cultura al tempo di Internet*, Parke, Bologna 2006 e Martinelli A., *Connessioni. Nuovi media e nuove relazioni sociali*, Guerini, Milano 2004.

La comunicazione in rete consente inoltre lo scambio di materiali utili allo studio e all'assolvimento dei compiti e alla risoluzione dei problemi. Un *leader* di gruppo o un membro delegato possono inviare documenti o indicare fonti presso cui informarsi e studiare per promuovere una maggior conoscenza e competenza attorno a nodi e problemi. Da questo punto di vista può essere utile confrontarsi con la letteratura relativa ai già nominati *e-learning* ed *e-learning*, che dedicano spazio alla riflessione sulle competenze teoriche e pratiche di due figure essenziali per il lavoro in rete: rispettivamente l'*e-moderator* e l'*e-tutor* on line. In qualche modo essi debbono sapersi proporre come *leader* facilitanti la comunicazione per via elettronica, trovandosi essi a dover essere preparati sia rispetto alla gestione delle dinamiche di gruppo, sia più specificamente dei processi e delle metodologie della comunicazione. Resta quasi ovvio che essi, o chi per essi, debbano garantire il sufficiente supporto tecnico. A questo riguardo è necessario che vi sia un possesso sufficientemente consolidato di competenze relative all'uso delle piattaforme informatiche. Quest'ultimo consente l'organizzazione di portali elettronici che permettono di visualizzare l'accesso alle varie risorse consentite dalle stesse piattaforme: immissione di documenti da parte sia del *leader* o dei tutor oppure anche degli stessi componenti del gruppo di lavoro, frequentazione di *forum*, di *chat*, nonché la proposta e la gestione di procedure di verifica, utili soprattutto ai fini dell'autoapprendimento.²⁶

A questo riguardo vanno ricordate le opportunità offerte da Intranet e ancor più specificamente dalle tecnologie informatiche per l'organizzazione del lavoro attraverso la rete elettronica in aula, che consentono formidabili ottimizzazioni dei tempi di produzione, e la raccolta ed organizzazione quasi simultanea dei contributi di un gruppo di lavoro.

Un'ultima annotazione rispetto all'impiego di va compiuta rispetto alla possibilità di trovare nella rete risorse di vario tipo utili per il lavoro di gruppo. Anche rispetto a questo tipo di attività il lavoro può essere compiuto in un'aula debitamente attrezzata, in una sessione di lavoro appositamente dedicata a tale ricerca. Risulta evidente il vantaggio che i componenti del gruppo stesso possono coadiuvarsi in tempo reale nella navigazione in rete, non sempre facile e tendenzialmente dispersiva. Il lavoro di ricerca in rete può però essere compiuto anche a casa o in luoghi differenti e lontani gli uni rispetto agli altri, sfruttando la più interessante opportunità che la rete è in grado di offrire: la comunicazione interattiva a distanza e non necessariamente sincrona.

²⁶ È infatti noto che il problema della verifica ai fini della valutazione esterna, da parte, ad esempio, del *leader* o del formatore di un gruppo di lavoro, per quanto riguarda l'aspetto del controllo dell'identità di chi effettua le prove proposte, è irrisolvibile, restando l'effettuazione delle prove in presenza l'unica soluzione attualmente affidabile.