



I Quaderni della Fondazione degli Psicologi della Toscana

Approcci Psicologici nella Formazione Professionale

Cipriana Mengozzi, Federico Panetti, Giovanna Di Bartolo

(Gruppo Psicologia del Lavoro)

Numero 5

Giugno 2018

**LA CONOSCENZA E L'UTILIZZO DI STILI E STRATEGIE DI APPRENDIMENTO COME
VALORE AGGIUNTO PER LA PROGETTAZIONE DIDATTICA E PER LA GESTIONE DEL
PROCESSO FORMATIVO:
IL RUOLO-GUIDA DEL FORMATORE, FACILITATORE DELL'APPRENDIMENTO
INDIVIDUALE E DI GRUPPO**

Cipriana Mengozzi

Introduzione

“Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia”. (Pennac D., 2008)

La metafora dell'orchestra suggerita da Pennac ci consente di mettere in luce un paio di aspetti fondamentali, che un formatore deve avere ben presenti nella gestione dell'aula:

– in primo luogo, dobbiamo considerare l'aula come un gruppo eterogeneo di persone, dove “ognuno suona il suo strumento”: l'eterogeneità è sicuramente una delle caratteristiche più problematiche da gestire, soprattutto all'inizio della propria attività di formatore, ma è anche l'aspetto potenzialmente più produttivo, perché apporta molti contributi nella gestione del gruppo, mettendo a frutto le conoscenze pregresse, le esperienze sul campo, i punti di vista di ciascun partecipante, e arricchisce in modo naturale e spontaneo le basi del lavoro in aula, sia a livello di individui singoli che di gruppo; soprattutto nella fase di formazione del gruppo aula, può aiutare la conoscenza fra i partecipanti, aumentare la coesione di gruppo e porre le basi di quel particolare contratto psicologico (patto d'aula) essenziale sia fra i partecipanti (creazione del gruppo con obiettivi comuni), sia fra i partecipanti e il formatore e che li guiderà nel percorso di apprendimento (individuale e di gruppo);

– in secondo luogo, dobbiamo porre l'accento sull'importanza del conoscere bene i singoli “musicisti”, al fine di trovare l'armonia: le differenze individuali devono essere conosciute, indagate, considerate e utilizzate sia a favore dei singoli che a favore del gruppo-aula, che si arricchisce così delle caratteristiche dei singoli; ciò ha immenso valore, soprattutto nelle parti esperienziali del percorso (esercitazioni di gruppo, simulazioni, studi di caso, role-play, etc.) che prendono vita proprio a partire dalla capacità individuali e che risentono di quella del formatore nel catalizzare gli sforzi individuali, nel metterli al servizio dell'aula e del processo di apprendimento non solo individuale, ma anche di gruppo che, in questo modo, diventa uno strumento formativo in sé, che il formatore deve conoscere ed utilizzare in modo intelligente, completo, competente e finalizzato.

Gli stili e le strategie di apprendimento

Gli stili di apprendimento sono definiti come le tecniche preferite o prevalenti di funzionamento del cervello nel momento in cui ci si trova ad affrontare l'acquisizione di nuove informazioni (Ehrman, M. & Oxford R. L., 1990). Più in generale, nei vari studi condotti in questo ambito, si è potuto notare come ciascun individuo tenda ad acquisire e gestire le informazioni in modo diverso. Alcuni si trovano immediatamente a loro agio con dati e informazioni concrete, altri gestiscono con facilità teorie e modelli astratti. Alcuni recepiscono più agevolmente informazioni se presentate con supporto visivo (immagini, diagrammi, schemi, etc.), mentre altri preferiscono le spiegazioni orali. Si è anche notato come alcuni studenti ricavano un notevole beneficio dall'interazione con il resto della classe, mentre altri hanno bisogno di lavorare in modo individuale (Ugolini P., 2007).

Tutti questi aspetti sono essenziali e vanno considerati fin dall'inizio nella progettazione del percorso formativo, perché hanno una grande influenza sull'effettivo apprendimento dei partecipanti, oltre che sull'efficacia delle lezioni e sul clima d'aula. Il formatore deve dedicare molta attenzione agli strumenti attraverso i quali pensa di veicolare contenuti e apprendimenti, proprio in ragione del fatto che le persone hanno una naturale tendenza ad apprendere in base a un determinato stile di apprendimento. Di conseguenza, la bravura di un formatore si gioca anche nel campo della sua adattabilità e flessibilità e della sua capacità di impiegare stili di insegnamento differenziati, attraverso l'impiego di strumenti e metodi pensati e costruiti ad ampio raggio, per consentire a tutti i partecipanti un apprendimento facilitato, basato sul proprio stile prevalente. Per esempio, nonostante dagli studi emerga che la maggior parte delle persone sono più a loro agio con l'apprendimento di tipo visivo, la maggior parte delle docenze, a partire dalle scuole dell'obbligo, sono strutturate dai docenti in modo esclusivamente verbale, attraverso l'impiego di lezioni frontali: piccoli accorgimenti, per venire incontro agli "apprendenti visivi", potrebbero migliorare di molto i risultati di un corso e gli obiettivi raggiunti dai singoli e dal gruppo-aula, facilitando l'accesso alle informazioni, conoscenze e competenze. Il formatore stesso ha un suo stile di apprendimento prevalente: sarà importante che, una volta consapevole di questi aspetti, si eserciti anche negli altri stili, che non dia per scontato che il suo sia quello "giusto" o più efficace, altrimenti il suo intervento risulterà limitato nei modi, negli strumenti e nei metodi d'intervento.

Dal punto di vista pratico, i diversi stili d'apprendimento si riflettono nella concreta realtà dell'aula, nell'adozione di diverse tecniche e comportamenti, nell'approccio allo studio di contenuti o discipline. Questi comportamenti, o tecniche di studio, vengono definiti "strategie d'apprendimento", intendendo con ciò le "specifiche azioni intraprese dall'apprendente per rendere l'apprendimento più facile, più veloce, più piacevole, più adatto alla propria individualità, più efficace e più facilmente trasferibile a nuove situazioni" (Oxford R.L., 1990). Lo stile d'apprendimento individuale, insieme a tutte le altre caratteristiche psicologiche, influenza quindi la scelta delle strategie che ciascuno ritiene più confacenti alla propria personalità. Nella seconda metà degli anni '70 alcuni studi hanno sottolineato come l'apprendimento è particolarmente efficace se la persona riesce a utilizzare una grande varietà di strategie d'apprendimento, nonché se è in grado di essere autonoma nella gestione e nel controllo del proprio processo d'apprendimento. Incrementare l'autonomia del discente, tramite l'insegnamento diretto delle varie strategie, dovrebbe quindi mettere in grado la persona di gestire in modo più efficace il proprio processo di apprendimento, scegliendo e valutando di volta in volta quali strategie sono più adatte per lei, in relazione alla sua personalità e allo specifico compito da affrontare. Indipendentemente dallo stile di partenza (difficilmente modificabile, perché strettamente collegato a tratti individuali della personalità), le strategie d'apprendimento possono quindi essere osservate, descritte, e, soprattutto, insegnate: il formatore deve conoscere e stimolare sia gli stili che tutte le strategie ed offrire al gruppo-aula un ventaglio di occasioni eterogenee, con strumenti e metodi che colgano le migliori caratteristiche e inclinazioni di tutti i discenti.

Non a caso, il prof. Vittore Mariani, figura autorevole in materia pedagogica, quando definisce l'importanza delle varie aree delle differenze individuali (età, sesso, attitudini, influenze socio-culturali, motivazioni, etc.) riserva tra queste un ruolo di assoluto rilievo anche agli stili di apprendimento, che vengono da lui considerati esattamente alla stregua delle altre caratteristiche. Il formatore, per trovare quell'armonia d'aula descritta da Pennac, deve conoscere, utilizzare e valorizzare i diversi stili, che ognuno utilizza in maniera preferenziale (Stella e Grandi, 2011), e agire tramite la progettazione di interventi di "pedagogia differenziata". Si intende con questo che, per il formatore "differenziare" dovrebbe essere d'obbligo, come del resto per tutti coloro che lavorano coi gruppi, primi fra tutti gli psicologi. La domanda-chiave non è tanto "perché differenziare", quanto chiedersi "su quali basi e secondo quali criteri", partendo sempre dalle situazioni contingenti e dagli effettivi partecipanti al corso, progettando in base a quello specifico gruppo-aula (sul quale è bene informarsi prima di procedere alla progettazione) e, una volta in aula, adattando l'intervento ai partecipanti e al gruppo che di volta in volta si costituisce, sempre diverso e sfidante. Soprattutto nei casi dei corsi a catalogo, dove non sappiamo chi effettivamente parteciperà, è necessaria la

conoscenza del target, ma anche prevedere un percorso facilitante per chiunque dovesse prendervi parte, ricco di strumenti basati su diversi stili e strategie.

La rilevazione degli stili di apprendimento

Rilevare gli stili di apprendimento, per poi lavorare sulle strategie, significa per il formatore e per il partecipante incrementare le proprie capacità d'intervento diretto, per rendere maggiormente efficace il percorso formativo. A tal fine, il formatore può proporre ai partecipanti, all'inizio del percorso, un "questionario di rilevazione degli stili di apprendimento", in modo da renderli consapevoli del loro modo naturale e istintivo di approcciarsi allo studio, al tempo stesso mettendo in rilievo e sottolineando le aree di miglioramento e le strategie da sviluppare per l'incremento dell'autonomia, che come abbiamo visto consente un apprendimento più facile e fluido.

I benefici della somministrazione di un questionario sugli stili di apprendimento sono indubbi sia per il formatore che per i partecipanti. Dal suo lato, il formatore viene a conoscenza di informazioni fondamentali relative ai partecipanti e alla composizione del gruppo-aula e può quindi aggiustare il tiro sulle progettazioni formative di dettaglio (ad esempio per comporre con maggior criterio i sottogruppi che lavoreranno durante le esercitazioni previste dal programma formativo); al tempo stesso, i partecipanti prendono consapevolezza del proprio e dell'altrui stile, si confrontano tra loro, oltre che riflettere sul fatto che ciascuno di noi, anche se ha un proprio approccio istintivo alle cose, può impegnarsi per acquisire strategie di apprendimento proprie di altri stili (si pensi ad esempio al beneficio che tale elemento può avere innescando la riflessione in chi ha ruolo di leader, relativamente allo stile proprio e dei propri collaboratori). Non è affatto scontato infatti che le persone immaginino anche solo l'esistenza degli stili di apprendimento, pertanto ciò a volte fa già naturalmente da stimolo e incoraggia la partecipazione ai lavori, perché fa sentire i partecipanti compresi, ben oltre al comune livello di attenzione che i formatori e gli insegnanti in genere pongono su questi aspetti. Non va trascurato questo tipo di attenzione, perché incide su quella importante alleanza motivazionale fra formatore e partecipante che è necessaria per porre le basi di un percorso formativo soddisfacente, efficace e partecipato. Un buon percorso formativo, alla fine, dovrebbe registrare la crescita di entrambi i lati della relazione (formatore e discenti, sia a livello individuale che di gruppo) e consentire a tutti l'acquisizione di nuove conoscenze, capacità e competenze, sia per i partecipanti (a cui il percorso è rivolto e, con loro, eventualmente all'organizzazione di cui fanno parte), sia al formatore che ha guidato il gruppo-aula nel raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati.

Due modelli per la definizione degli stili di apprendimento

Anche se la definizione del termine "stile di apprendimento" è pressoché univoca, esistono, come in tutti gli ambiti scientifici, differenti modelli per osservare e descrivere gli stili oggetto di osservazione. La maggior parte dei modelli in uso prevede l'impiego di questionari a risposta multipla, le cui domande possono riguardare in modo specifico l'attività di studio (tempi, strumenti, modalità preferite, etc.) o anche, più in generale, alcune situazioni di vita quotidiana.

In alcuni casi si svolgono interviste a sostegno del questionario somministrato e, in ogni caso, il risultato dei test deve sempre essere sottoposto al partecipante, il quale dovrà dire al formatore se si riconosce o meno nel risultato ottenuto: ciò sarà fondamentale per riflettere congiuntamente sui dati rilevati e sulle ripercussioni che ciò potrebbe avere in termini individuali e di rapporto con gli altri partecipanti.

Il modello Visual, Auditory, Kinesthetic (VAK)

Il modello VAK, sviluppato a partire dal 1920 da vari psicologi e pedagoghi (come Fernald, Keller, Orton, Gillingham, Stillman e Montessori) ha lo scopo di determinare la funzione prevalente fra tre principali recettori sensoriali: vista, udito e funzioni legate al movimento. In una situazione di apprendimento, infatti, si usano tutti e tre gli strumenti, ma uno solo, o a volte una combinazione di

due di essi, tende a prevalere sugli altri. Lo stile dominante, inoltre, può non essere sempre lo stesso e variare a seconda della situazione o del compito da affrontare. Ecco una breve descrizione dei tre tipi di stili di apprendimento secondo il modello VAK:

Stile Visivo: Appartiene a coloro che ricordano meglio ciò che possono vedere e si suddivide in due ulteriori categorie: visivo-linguistico e visivo-spaziale. Chi preferisce lo stile visivo-linguistico impara attraverso il linguaggio scritto, con attività di lettura o scrittura. Chi preferisce lo stile visivo-spaziale, invece, impara attraverso grafici, tabelle disegni e videoproiezioni.

Stile Auditivo: Le persone con prevalenza dello stile auditivo hanno bisogno di ascoltare per imparare. Amano la lettura ad alta voce, ripetono a voce alta o parlano tra sé e sé mentre studiano. Possono avere difficoltà con i compiti scritti, mentre lavorano molto bene nelle situazioni di dialogo con gli altri studenti. Amano registrare e riascoltare le lezioni.

Stile Cinestetico: Chi è orientato allo stile cinestetico vuole restare sempre in movimento, toccare con mano gli oggetti di apprendimento. Questi studenti non riescono a concentrarsi se sono costretti a stare immobili per lungo tempo, amano prendere appunti ed essere coinvolti in varie attività durante le lezioni. Hanno spesso necessità di pause frequenti.

Il formatore deve riuscire a rivolgersi a tutti e tre i recettori sensoriali, in modo che ogni apprendente riceva gli *input* nel modo più adatto al suo stile d'apprendimento. Al tempo stesso, però, deve spingere i partecipanti ad allenarsi a ricevere *input* secondo uno stile che non è il loro preferito, in modo da consentire a tutti di ampliare le strategie di apprendimento e di incrementare la propria autonomia. I metodi d'insegnamento più efficaci, infatti, comportano una combinazione di tutte e tre le componenti sensoriali.

Il modello Felder-Silverman

Il modello elaborato da Richard Felder, docente di Ingegneria Chimica alla *North Carolina State University*, e da Linda Silverman, fondatrice dell'*Institute for the Study of Advanced Development*, nasce dall'integrazione e dalla riorganizzazione di modelli precedenti. In particolare, prende spunto dagli studi di David Kolb (l'americano che nel 1984 ha sintetizzato le ricerche sul processo di apprendimento fondato sull'esperienza, appoggiandosi alle teorie di John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget e teorizzando il concetto di "life long learning") e dal MBTI (*Myers-Briggs Type Indicator*), test di personalità sviluppato da Myers e Briggs a partire dalle teorie di Jung.

Il modello nasce come proposta pratica di miglioramento dei corsi universitari di ingegneria nei quali, secondo gli autori, troppo spesso lo stile d'insegnamento dei docenti non tiene affatto conto degli stili d'apprendimento degli studenti, con conseguente calo del rendimento complessivo degli studenti e delle classi. Hanno elaborato uno strumento di rilevazione, l'*Index of Learning Styles*, che descrive gli stili di apprendimento in base a cinque coppie dicotomiche, di seguito descritte:

Sensoriale / Intuitivo: Gli apprendenti Sensoriali (*Sensors*) tendono alla concretezza e alla metodicità, amano i fatti concreti, i dati e la sperimentazione, risolvono i problemi tramite procedure note e standardizzate, sono pazienti nell'analisi dei dettagli e non amano le complicazioni. Sono lenti, ma precisi. Gli Intuitivi (*Intuitors*) amano la varietà e le novità, sono abili nel risolvere problemi in modo creativo e nell'afferrare nuovi concetti, veloci nell'apprendimento, ma possono essere imprecisi. Secondo gli autori, la maggior parte degli studenti sono *Sensors*, mentre i professori sono *Intuitors*: questa differenza potrebbe creare una non corrispondenza tra lo stile d'insegnamento preferito dai docenti e lo stile di apprendimento della maggior parte degli studenti, con conseguenti ricadute negative sul livello dell'apprendimento.

Visivo / Verbale: Il modello Felder riprende questa dicotomia dal modello VAK, eliminando la terza categoria (cinestetica), che nell'opinione degli autori non può essere considerata una vera forma di preferenza per un tipo di *input* sensoriale. La preferenza o necessità per forme di attività fisica durante l'apprendimento, in questo modello, può infatti essere compresa nelle dicotomie attivo/riflessivo secondo il modello di Kolb, o estroverso/introverso secondo il MBTI, ed è comunque piuttosto rara nella pratica didattica quotidiana. La distinzione tra apprendimento visivo e verbale, peraltro, è stata introdotta nel modello Felder in un secondo momento, in sostituzione della precedente dicotomia Visuale/Auditivo (secondo l'autore, infatti, la nozione di apprendimento visivo deve essere applicata solo a una preferenza per immagini, mappe, diagrammi, film e simili, e non può comprendere il linguaggio scritto, che fa parte della categoria verbale, insieme al linguaggio parlato). All'interno della categoria Verbale vengono poi introdotte le ulteriori categorie visivo/verbale, relativa a una preferenza per la lingua scritta e le attività di lettura, e auditivo/verbale, riferita invece alla preferenza per i suoni della lingua e le attività orali. Proprio relativamente a questa categoria, si verifica la maggiore incongruenza tra stili di apprendimento e stili di insegnamento: nonostante numerosi studi indichino che la maggior parte degli studenti sono apprendenti visivi, o comunque visivo/verbali, lo stile d'insegnamento accademico è uniformemente ancora basato sul modello quasi esclusivamente auditivo/verbale della *lectio ex cathedra*, che risulta quindi molto distante dagli stili di apprendimento più comuni tra i discenti.

Induttivo / Deduttivo: A livello di processo mentale, l'induzione procede dal particolare al generale, partendo da osservazioni, dati ed esperimenti per ricavarne principi e teorie, mentre la deduzione va nella direzione opposta, parte dai principi generali di cui si traggono le conseguenze per poi arrivare all'analisi dei casi specifici. Felder ritiene che l'induzione sia il modo di imparare più naturale per gli esseri umani: fin dall'infanzia, infatti, risolviamo specifici problemi e ne traiamo indicazioni di carattere generale. Anche in questo caso, lo stile di insegnamento prevalente rema contro agli studenti: è infatti la deduzione il modo di insegnare più impiegato dai formatori, che spesso propongono prima la teoria e poi la pratica, soprattutto nel campo delle materie tecnico-scientifiche. Anche in questo caso, c'è incongruenza fra stile di insegnamento e stile di apprendimento, quando invece, soprattutto quando si ha a che fare con adulti in formazione nel contesto lavorativo, sarebbe molto utile ed efficace partire dalle competenze già in loro possesso e da lì indurre teorie, trasmettendo così loro la sensazione di "sapere già qualcosa" di una data teoria, alla quale fino ad allora non avevano dato un nome. L'utilizzo dell'induzione è estremamente motivante in contesti di lavoro, e pone il formatore nel ruolo di facilitatore-consulente di un apprendimento guidato, aderente al contesto, ancorato alle conoscenze pregresse, stimolando in questo modo l'autostima dei discenti e la loro soddisfazione finale in merito all'intero processo formativo. Al contrario, l'insegnamento deduttivo potrebbe risultare demotivante per i partecipanti e non condurre ad una vera e propria acquisizione, soprattutto nel caso in cui il formatore venisse percepito come un elemento esterno, propositore di teorie che "da noi non sono applicabili", e venisse pertanto messo ai margini e ascoltato per dovere (come accade purtroppo in molti corsi, dove il formatore, proponendo mero elenco di contenuti teorici e di riferimenti "asettici" e non contestualizzati, non raggiunge mai veramente l'uditorio, riducendo il suo intervento ad una esposizione fine a se stessa, di scarso interesse per l'uditorio).

Attivo / Riflessivo: Gli apprendenti attivi imparano meglio se possono agire, sperimentare e sono molto inclini al lavoro di gruppo; non danno il loro meglio, invece, nelle situazioni di staticità e passività. I riflessivi, al contrario, preferiscono lavorare da soli e hanno bisogno di tempo per pensare e analizzare con calma ogni nuovo *input*. Felder ha elaborato questa categoria sulla base delle nozioni di sperimentazione attiva e osservazione riflessiva di Kolb, integrandole con le categorie di estroverso e introverso del MBTI e con quella di apprendimento cinestetico del VAK: secondo l'autore, l'apprendente attivo è molto vicino all'estroverso del MBTI e al cinestetico. Se pensiamo alla lezione frontale tradizionale, che costringe i partecipanti ad ascoltare quanto detto dal docente e prendere

appunti, è evidente come non si adatta né all'apprendente attivo, perché gli viene impedita la sperimentazione, né all'apprendente riflessivo, a cui viene negato il tempo per pensare.

Sequenziale / Globale: I sequenziali imparano passo dopo passo, seguendo ragionamenti lineari via via che il materiale viene presentato, andando dal più facile al più difficile. I globali hanno bisogno di vedere prima il quadro generale, per poi ricostruirlo nei particolari, e di procedere in modo anche non lineare, saltando spesso in avanti a cose difficili, per poi ritornare ad analizzare materiale più facile. I *curricola* tradizionali e i programmi dei corsi di formazione più diffusi sono solitamente strutturati per un apprendimento di tipo sequenziale, quindi coloro che hanno una preferenza per l'apprendimento globale possono essere facilmente demotivati. Anche in questo caso, si rende necessaria per il formatore la capacità di gestione di tali elementi del percorso, che se non considerati potrebbero non solo avere ripercussioni negative sull'apprendimento, ma addirittura inficiare il clima d'aula: i globali solitamente pongono domande molto intelligenti, ma troppo spostate in avanti rispetto al gruppo e il formatore, se cogliesse sempre tali stimoli e non riuscisse a contenerli e governarli, potrebbe (per accogliere le esigenze di pochi) perdere l'interesse e l'attenzione del resto dell'aula.

L'utilità degli stili di apprendimento per il formatore

Per lo studente, la conoscenza del proprio stile d'apprendimento e delle strategie che si mettono abitualmente in uso è di essenziale importanza, in quanto la consapevolezza dei propri punti deboli e di forza è un passo importante verso l'autonomia, per avere coscienza di quali strategie adottare per meglio rispondere al proprio stile cognitivo, ma anche di quali aspetti del proprio apprendimento necessitano di miglioramento o particolare attenzione. La cosiddetta funzione cosiddetta di "monitoring", infatti, viene messa in atto a partire dall'aver piena consapevolezza del proprio stile d'apprendimento e delle strategie che riescono più naturali, ma anche dalla capacità di modificarle, o di applicare altri tipi di strategie qualora la situazione lo richiedesse. Questa conoscenza della propria personalità e delle proprie attitudini, ha conseguenze benefiche sull'abbassamento del filtro affettivo, elemento necessario per un apprendimento efficace.

Il formatore, dal suo lato, deve partire dalla conoscenza profonda del proprio stile di apprendimento, per evitare di riproporre in aula vecchi schemi didattici, o filtrati solo dalla propria inclinazione spontanea ad apprendere, pena uno stile di insegnamento stereotipato e monotono. La conoscenza di sé e l'approfondimento teorico degli stili e delle strategie d'apprendimento, fanno sì che il formatore possa invece strutturare percorsi molto più variegati e modificabili all'occorrenza, adattabili al gruppo-aula e ai partecipanti che di volta in volta si trova a condurre. Anche quando i tempi d'aula non consentono il "testing" iniziale per la rilevazione dello stile dei partecipanti, bisogna tener presente, fin dalle prime fasi della progettazione del percorso, l'eterogeneità che con ogni probabilità avremo in aula ed inserire nel programma formativo elementi diversi, adatti ai differenti stili, adottando una varietà di strategie, in modo da aumentare le probabilità di raggiungere ogni partecipante.

Conclusioni

Come si evince da quanto esposto, la conoscenza degli stili d'apprendimento è uno strumento professionale potente per il formatore. Il corrispettivo immediato degli stili di apprendimento sta negli stili d'insegnamento, ovvero nelle preferenze del docente nella scelta e nella presentazione del materiale e delle attività d'aula. Lo stile d'insegnamento del formatore può anche essere prevalentemente basato sul suo stile d'apprendimento (in caso contrario, risulterebbe troppo

artificiale e poco spontanea la sua presenza in aula) o sull'imitazione di modelli osservati da studente (modelli, peraltro, che sicuramente conoscono anche i partecipanti al corso), ma si deve essere consapevoli del possibile verificarsi di una discrepanza tra il proprio stile d'insegnamento e lo stile di apprendimento di alcuni o molti dei partecipanti e sempre pronti a rimodularsi e correggere il tiro, in quanto facilitatori responsabili dell'intero processo di apprendimento.

Il formatore, che utilizza e ricopre pienamente la propria funzione di facilitazione e di guida, non si limita ad esporre contenuti, ma cerca di esplorare il più possibile le caratteristiche individuali di ciascun partecipante, facendo attenzione al modo di porsi di ciascuno e individuandone lo stile di base. Ciò gli consentirà di rivolgersi a ciascuno in modo diverso, secondo le modalità che gli sono più congeniali e di modulare il proprio stile d'insegnamento per centrarlo il più possibile sui discenti senza però perdere il gruppo-aula, con non poche ripercussioni favorevoli sul clima d'aula e sulla soddisfazione generale rispetto al percorso formativo, ivi comprese la soddisfazione personale del formatore e, elemento non trascurabile, dell'azienda che ha commissionato il corso, nel caso in cui si tratti di un contesto di formazione aziendale. È ovvio che, a differenza di un contesto scolastico (per il quale e dal quale questi modelli nascono) dove il docente ha un anno o addirittura più anni per conoscere e condurre alla meta i "suoi" studenti, nel caso della formazione d'aula di breve durata (le classiche quattro ore o otto ore di docenza giornaliera) quanto detto non sarà forse impiegabile in toto. Tuttavia, un formatore che conosce e padroneggia il tema degli stili d'apprendimento/stili di insegnamento e delle strategie didattiche, ponendolo al centro del suo interesse professionale, avrà un indubbio vantaggio rispetto ai formatori che non se ne curano e potrà guidare i partecipanti in un percorso esperienziale più emozionante e produttivo, proprio perché costruito, pensato e progettato per rispondere al meglio alle esigenze di tutti gli attori coinvolti (discenti, formatore, azienda).

Bibliografia

- Boscolo P., (1981). *Intelligenze e differenze individuali*. In AA.VV. *Intelligenza e diversità*. Torino: Loescher.
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT (2001). *Imparare a studiare 2*. Trento: Erickson.
- De Beni, R., Pazzaglia F., Molin A., Zamperlin C., (2001), *Psicologia Cognitiva dell'Apprendimento*. p.165. Trento: Erickson.
- Ehrman M., Oxford R., (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies. *An Intensive Training Setting*. The Modern Language Journal, 74.
- Felder R. M., Henriques E. R., (1995). "Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education" *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Felder R. M., Spurlin J. E., (2005). "Applications, Reliability, and Validity of the Index of Learning Styles" *Intl. Journal of Engineering Education*, 21(1), 103-112.
- Felder R. M., (1993). "Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education" *J. College Science Teaching*, 23(5), 286-290.
- Felder R.M., Brent R., (2005). "Understanding Student Differences." *J. Engr. Education*, 94(1), 57-72.
- Felder R.M., Silverman L.K., (1988.) "Learning and Teaching Styles in Engineering Education" *Engr. Education*.78 (7), 674-681.
- Felder R.M., (1993). "Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education" *J. College Science Teaching*, 23(5), 286-290.
- Felder R.M., (1996). Matters of Style, *ASEE Prism*, 6(4), 18-23.
- Gardner H., (1983) *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Mariani L., (2000). *Portfolio. Materiali per documentare e valutare cosa s'impara e come si impara*. Bologna: Zanichelli.

- Mazzotta P., (1996). *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*. Bari: Adriatica.
- Moody R., (1988). "Personality Preferences and Foreign Language Learning". *The Modern Language Journal* 72.
- Oxford R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Rowley Newbury House.
- Pennac D. (2008). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Schmeck R., (1988), Strategies and Styles of Learning, in *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Schmeck R.R., (1988). *An introduction to Strategies and Styles of Learning, in Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Schmeck R. R., ed. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Ciceri F. e Cafaro P. (2011). Come Leggere gli stili di apprendimento e gli stili cognitivi, in Stella G., Grandi L., a cura di, *Come Leggere la Dislessia e i DSA* (capitolo 2). Firenze: Giunti Scuola.
- Ugolini P., (2007). *Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento* (modelli VAK e Felder-Silverman), Supplemento alla rivista EL.LE - ISSN: 2280-6792.

METODOLOGIE ED ESERCITAZIONI FORMATIVE

Federico Panetti

Introduzione

La modalità formativa, nella quale una persona con un sapere superiore ai discenti spiega ciò che questi devono imparare senza che abbiano la possibilità di interagire con il Docente/Formatore, è sorpassata; il formatore non è solo detentore della conoscenza ma anche dei metodi migliori per poterla diffondere in maniera più interattiva e proficua.

In questo paragrafo verranno presentate alcune metodologie ed esercitazioni formative che il Docente/Formatore deve conoscere affinché possa rendere l'esperienza di apprendimento utile, coinvolgente e divertente. Di seguito verrà riportata, quindi, la descrizione delle metodologie, dei loro lati positivi e negativi, al fine di far capire come il fatto di usare più tecniche permetta al formatore di ovviare ai lati negativi della singola metodologia; è necessario infatti essere in grado di poter accorparne più di una, in maniera anche consequenziale, per poter far capire più in profondità ai discenti di cosa si stia parlando e dove si voglia andare a parare.

Ogni metodologia non è più importante di altre ma è necessario essere in grado di usarne molte durante ogni singolo modulo (quattro ore d'aula) per essere sia più efficaci (rapporto obiettivo/risultato migliore possibile), sia più efficienti (miglior uso delle risorse-discenti in aula) nel far apprendere.

Nella gestione d'aula bisogna anche considerare come fattore il tempo che le persone ci mettono a cambiare posizione, a spostare le sedie, a capire l'esercitazione; questi aspetti temporali non sono considerati quando si parla della durata dell'esercitazione ma sono da prendere in considerazione, perché in aula, se è necessario far muovere 20/25, persone si possono impiegare anche più di dieci minuti.

L'attenzione alla lunghezza delle esercitazioni è una delle regole da porsi come formatore, perché, se si è a mezz'ora dalla pausa concordata con i discenti e si decide di iniziare una esercitazione che ha una durata complessiva di un'ora, aumenta il rischio che il risultato dell'esercitazione venga influenzato dalla stanchezza; oltre a ciò, se il docente/formatore – almeno all'inizio, un Leader formale - è il primo a non rispettare le regole, magari concordate e condivise con tutti i presenti, rischia di essere preso involontariamente come esempio dagli altri partecipanti.

Detto ciò le metodologie che verranno descritte sono:

- la lezione frontale,
- la lezione interattiva,
- l'Auto-caso,
- il Focus Group,
- il Business Game,
- il Role Playing,
- l'In Basket.

Lezione frontale

La lezione frontale è il metodo elettivo di insegnamento nella scuola e si basa sul principio che chi insegna ne sappia e ne debba sapere molto di più di chi ha davanti. Il formatore, in questo caso, è il detentore di un sapere che i discenti non posseggono, perciò sono quasi passivi nell'ascolto del docente e prendono appunti; gli interventi sono solitamente pochissimi, brevissimi e mirati a capire meglio un passaggio che magari non si è sentito bene. Può essere usato anche con un numero elevato di discenti.

Questa metodologia permette al formatore di controllare sia la situazione in quanto, essendo l'unico proprietario del sapere, non può essere smentito, sia il fattore tempo e il rispetto del programma prestabilito. Oltre a ciò, conferma la differenza di status all'interno del gruppo aula (docente-discenti) semplificando la lettura delle regole d'aula a tutti i presenti.

Se prolungata nel tempo (per più di quaranta minuti), può rendere l'uditorio annoiato, poco coinvolto e facilmente distraibile; oltre a ciò, senza nessun genere di feedback da parte del pubblico, il formatore non sa cosa della sua lezione sia passato, come sia stata capita dai discenti e se siano in grado di trasportarla nella vita quotidiana.

Il docente, che usa principalmente questa metodologia in maniera efficace, ha di frequente una capacità oratoria di alto livello, un proprio vocabolario molto ampio e una buona passione in ciò che descrive a parole; solitamente è poco statico e usa le slide solo come contorno.

Il docente che usa questa metodologia perché gli dà maggiore sicurezza, solitamente è più statico, interpone la scrivania o altro tra sé stesso e i discenti, usa le slide come base per iniziare il discorso.

Lezione interattiva

Rispetto alla lezione frontale i discenti hanno piena libertà di intervenire all'interno della lezione con domande o interventi legati al rapporto tra ciò che il docente sta spiegando e la propria esperienza personale.

Il docente, rispetto alla metodologia precedente, deve fare uno sforzo maggiore nella gestione dell'aula per tenere sotto controllo i discenti esageratamente chiacchieroni e, se dà la possibilità ai discenti di intervenire quando e come vogliono, può ricevere più facilmente critiche dirette, obiezioni false e attacchi di vario genere. Un fattore, a cui fare attenzione, è la *gestione del tempo* che può risultare più difficile quanto più ampi e numerosi sono gli interventi con la seria conseguenza di non riuscire più a finire il programma pianificato precedentemente.

Una lezione interattiva rende l'aula più partecipativa, in quanto permette di far intervenire i discenti, di farli sentire parte del processo di apprendimento e d'insegnamento, di riportare alla propria esperienza personale l'argomento della lezione e quindi capirlo meglio. Così facendo, il docente è visto più vicino ai discenti e viene favorito l'amalgamarsi del gruppo aula (docente-discenti).

Bisogna però considerare che il numero di persone nell'aula influenza molto questa metodologia in quanto, se si hanno trenta persone o dieci, cambia completamente il risultato che un docente può aspettarsi.

Auto-casi

Gli auto-casi sono la descrizione di situazioni critiche o particolari che sono realmente avvenute nella vita professionale dei discenti e a cui viene richiesto di descriverne dettagliatamente una.

Il lato positivo di riportare un evento realmente avvenuto è la concretezza e veridicità del caso stesso. Le persone, anche mentre riportano l'evento per iscritto, riflettono sull'evento stesso. Se l'aula è eterogenea, il formatore ha un'enorme quantità di materiale su cui poter lavorare; se l'aula è omogenea (per esempio, persone che provengono dalla stessa azienda), si può usare lo stesso evento per verificare se tutti i discenti lo descrivono allo stesso modo. L'auto-caso può essere la base da cui

partire per utilizzare altre metodologie (Focus group, Business game, In Basket) che vedremo di seguito e può essere usato con un numero indefinito di discenti.

Tra i lati negativi c'è la difficoltà di alcune persone a riportare per iscritto gli eventi solo perché non sono mai state abituate a scrivere; per questo motivo il formatore deve preparare alcuni criteri di riferimento, delle domande alle quali i discenti potranno rispondere per riuscire ad avere un auto-caso (ad esempio, descrivi un evento critico, una data di inizio e una di fine, chi era coinvolto, qual è stato l'evento scatenante, ecc.) per indirizzare e facilitare il compito. Alcune persone possono fare resistenza a descrivere un caso di vita reale/aziendale quando è coinvolta nella storia una persona presente in aula.

Il solo Auto-caso necessita di almeno trenta minuti di lavoro per i discenti, compresa la spiegazione dell'esercizio da parte del formatore e le conseguenti domande di chiarimento da parte dei discenti. Solitamente, per usare le storie scritte dai discenti, è necessario studiare il materiale acquisito tra un incontro (quando i discenti scrivono l'evento) e l'altro, in caso lo si voglia per una seconda esercitazione.

Focus group

Questa metodologia è una discussione di gruppo guidata su un argomento specifico dove il formatore fa da moderatore (invita le persone a intervenire, gestisce gli interventi affinché non si allontanino dall'obiettivo, temporizza gli interventi, ecc.). L'argomento scelto è in linea con l'obiettivo della formazione stessa ma può anche nascere dalle esigenze dell'aula durante la formazione o durante una esercitazione precedente; si può utilizzare anche l'output dell'auto-caso per iniziare una discussione. Questa tecnica, che permette il confronto tra le persone, è molto coinvolgente; la bravura del formatore sta nel non trasformare questo momento formativo in un attacco personale tra discenti né in un talk show. I discenti possono arricchirsi del punto di vista degli altri, perché verificare la differenza interpretativa dello stesso evento ed esternare il pensiero permette di elaborarlo meglio (come per l'auto caso). Si possono verificare, inoltre, gli atteggiamenti dei singoli discenti su un argomento specifico e scelto.

Tra i lati negativi possiamo avere la perdita del controllo della situazione; la discussione si può trasformare in un talk show o in un attacco personale; si può uscire completamente dall'obiettivo formativo; non tutti, inoltre, hanno voglia di parlare in pubblico e forzarli non migliorerebbe la situazione.

Il numero di persone per un focus group efficace ed efficiente è 6/8 persone, quindi, se l'aula è grande (venti persone, per esempio), seguire tre gruppi inesperti nella discussione guidata diventa molto complicato per un formatore.

Business game

Sono esercitazioni all'interno delle quali le persone simulano la gestione di un reparto d'azienda; i partecipanti s'immedesimano nei personaggi assegnati (ad esempio, i responsabili dei vari settori aziendali: amministrazione, marketing, produzione, controllo qualità, sicurezza, commerciale; oppure, nei membri del consiglio di amministrazione, ecc.) discutendo su problematiche di natura manageriale o economica al fine di prendere decisioni in linea con gli obiettivi della simulazione stessa.

Uno scopo del gruppo di lavoro potrebbe essere "la decisione di introdurre un comportamento etico all'interno della Società" o "di decidere su quale reparto investire per un miglioramento delle performance lavorative"; il formatore in questo caso descrive la situazione iniziale fornendo i dati necessari e gli obiettivi che deve raggiungere il gruppo. Questo, solitamente, è composto da un minimo di sei persone a un massimo di dodici per permettere una discussione fruttuosa. Ai partecipanti non è richiesto di immedesimarsi completamente nel personaggio ma sono liberi di

interpretarlo secondo le proprie caratteristiche personali. Solitamente un business game dura quaranta minuti per l'esercitazione e venticinque minuti per la discussione che ne segue per analizzare il cosa e il come sono avvenute le relazioni (focus group).

Se il numero dei discenti è ampio (25/30 persone) si può suddividere in sottogruppi, dare a tutti la stessa esercitazione e metterli in competizione tra loro, aumentando la difficoltà dell'esercitazione stessa. Un'altra variante è quella di dividere l'intero pacchetto di informazioni tra i singoli gruppi, quindi dare informazioni parziali a tutti i gruppi e vedere se tra loro nasce condivisione e cooperazione oppure settorialismo e comparti stagni.

Importante dei business game è che si parli di casi aziendali; può essere di aiuto cercare online casi aziendali realmente avvenuti (ad esempio la semi-scomparsa della Lewi's dal mercato italiano a partire dal 2000, il flop della Kodac a partire dagli anni '90) in quanto il formatore ha anche dati realistici su cui confrontare i risultati del gruppo di lavoro con ciò che realmente è accaduto. Le informazioni su cui lavorare (n. di dipendenti, spesa media per gli investimenti nei vari reparti, statistiche legate all'andamento di mercato di riferimento, ecc.) possono essere ea disposizione dalla stessa azienda che richiede questo genere di formazione.

Queste simulazioni permettono di verificare sia competenze di natura relazionale (capacità persuasive, leadership, comunicazione efficace, lavoro di gruppo, ecc.) ma anche intellettuale (capacità di estrarre dalla massa di dati presentati quelli più inerenti allo scopo della simulazione: problem solving, capacità di analisi, capacità di sintesi, pensiero concreto ecc.) ed emozionale (gestione dei conflitti, gestione dell'ansia, ecc.), soprattutto se si dà un tempo limite ristretto oppure se si hanno più gruppi in competizione tra loro.

Role playing

I giochi di ruolo sono simulazioni nelle quali ai partecipanti è richiesto proprio di interpretare un ruolo; i role playing possono essere usati per simulare una situazione aziendale realistica e già vissuta (ad esempio, un colloquio di assunzione, un metodo formativo, un metodo per addestrare i nuovi assunti, ecc.) oppure essere completamente scollegati dalla vita aziendale.

Nel primo caso, per esempio, si possono scegliere alcuni discenti (almeno 2: selezionato e selezionatore) per simulare un colloquio di assunzione mentre tutti gli altri discenti possono fare da osservatori silenziosi, prendendo appunti su come si sta svolgendo la situazione, quali sono i punti forti e deboli dei personaggi interpretati, come si sarebbero comportati loro se fossero stati gli attori, cosa hanno rilevato di fondamentale dalla simulazione. Alla fine si discute in plenaria cosa ognuno ha visto e percepito della simulazione avvenuta. Gli attori descrivono come si sono sentiti nell'interpretare la parte assegnata, quanto si vedono nel ruolo assegnato, perché si sono comportati in un determinato modo; gli osservatori, invece, riportano il loro punto di vista in base a ciò che il formatore ha chiesto di osservare meglio.

Nel secondo caso (situazione non collegata a situazioni aziendali) si chiede ai partecipanti di immaginarsi di essere in una situazione estrema (ad esempio, siete gli unici sopravvissuti in un incidente aereo e vi trovate in un deserto a 50 km dalla città più vicina), di prendere delle decisioni individuali prima (nei resti dell'aereo trovate quindici oggetti a cui dovete dare un ordine individuale di importanza per la vostra sopravvivenza) e poi di prendere una decisione di gruppo (confrontare le liste individuali di ogni singolo membro per ricavarne una unica valida per tutti quanti).

Questo role playing dura circa 10/15 minuti per la prova individuale, dai 30 ai 45 minuti per la scelta di gruppo e 25 minuti per la discussione che ne segue per analizzare il cosa e il come sono avvenute le relazioni (focus group); il gruppo può andare da un minimo di sei a un massimo di dieci. Il formatore è completamente estraneo alla simulazione ma svolge il ruolo di osservatore delle dinamiche gruppali e dei comportamenti individuali.

Anche in queste simulazioni può accadere che le persone mettano in campo competenze relazionali (comunicazione, persuasione, ascolto, negoziazione), intellettuali (problem solving, sintesi, analisi),

emotive (gestione conflitti, gestione ansia) e in aggiunta anche la flessibilità mentale e la capacità di adattamento, immedesimazione nell'altro (personaggio reale e inventato) e il pensiero prospettico. Essendo una simulazione di gruppo il comportamento dei singoli è condizionato dai membri del gruppo perciò può accadere che una persona silenziosa all'interno di un gruppo molto orientato al risultato non parli praticamente mai; può capitare che, essendo la simulazione molto estranea alla vita quotidiana, qualche candidato non ne capisca l'utilità tanto da estraniarsi volontariamente dalla discussione; possono nascere anche discussioni tra due caratteri forti che possono manipolare nonché consumare tutto il tempo della simulazione nelle loro chiacchiere.

In basket

Questa è una prova individuale e si chiede al discente di immaginarsi di dover risolvere un problema aziendale in un breve lasso di tempo.

Questo genere di simulazione inizia descrivendo al partecipante una situazione nella quale, per esempio, il responsabile dei magazzini in entrata e in uscita si è assentato improvvisamente per motivi di salute, lasciando però una miriade di piccole attività incompiute (rispondere a mail di fornitori o di altri responsabili, gestione dei turni della settimana seguente, piano di ferie dei dipendenti, ecc.). Il candidato deve, quindi, decidere cosa e come devono essere portate avanti le attività dandogli un ordine di priorità, decidendo cosa fare in prima persona e cosa delegare.

Questo genere di esercitazione permette di verificare, in primo luogo, le competenze intellettuali e la gestione dell'ansia. Se si ha un gruppo numeroso, si possono svolgere contemporaneamente diversi In Basket per poi verificare il modo di operare dei singoli discenti e dando modo a ognuno di spiegare il motivo delle proprie scelte.

Le soft skills messe in atto sono capacità di pianificare (scegliere cosa fare), organizzare (scegliere come farlo) e capacità intellettuali. In caso si dia poco tempo nel risolvere la situazione o si metta in competizione i discenti tra loro, si possono verificare anche la capacità di prendere decisioni sotto pressione e la capacità di gestire lo stress.

Conclusioni

Abbiamo descritto alcune metodologie formative utili a rendere l'apprendimento agevole, utile e divertente; l'esperienza insegna che, anche se il numero di discenti è esiguo, l'attivazione di una loro partecipazione attiva, una diversificazione metodologica e la capacità del formatore nel gestire tutte le risorse a sua disposizione sono elementi necessari a rendere la formazione non solo efficace ma anche efficiente.

Bibliografia

- De Marziani, A., Paolino G., (2002) Fuori dalle aule, fuori dagli schemi: storia e contenuti dell'outdoor training. Milano: F. Angeli.
- Rago, E., (2004) L'arte della formazione: metafore della formazione esperienziale. Milano: F. Angeli.
- Goi, A., (2004) Professione manager: teoria e pratica della gestione strategica delle risorse umane. Milano: F. Angeli.
- Levati, W., Saraò, M.V., (1998) Il modello delle competenze: un contributo originale per la definizione di un nuovo approccio all'individuo e all'organizzazione nella gestione e nello sviluppo delle risorse umane. Milano: F. Angeli.
- Cocco, G.C., (2000) Il modello delle competenze per lo sviluppo delle capacità. Milano: F. Angeli.
- De Carlo, N.A., (1983) Giochi psicologici. Milano: A. Mondadori.

- Luperini, R., (2006) Giochi d'aula: giochi per cambiare la formazione e favorire il cambiamento. Milano: F. Angeli.
- Fertonani, M., (2000) Le competenze manageriali: dalla valutazione delle prestazioni e del potenziale alla valutazione delle competenze manageriali. Milano: F. Angeli.

TECNICHE DI FORMAZIONE: IL METODO DEI CASI

Giovanna Di Bartolo

Introduzione

Nella formazione i così detti “metodi attivi” hanno la finalità di modificare i comportamenti e gli atteggiamenti dei partecipanti. Essendo tecniche di aula si basano sostanzialmente su: comunicazione, sperimentazione, interazione, con possibilità di feedback continuo. Queste tecniche si chiamano anche “didattiche attive” cioè didattiche basate su un coinvolgimento diretto di chi apprende.

Le didattiche attive possono essere tecniche di discussione (discussione guidata, metodo dei casi, incident). Fanno parte delle tecniche attive anche quelle di simulazione, come il role-playing.

Per sviluppare la capacità di analizzare i problemi e prendere le decisioni, si utilizza spesso nei corsi di formazione il Metodo dei Casi, che consente di studiare molte situazioni reali. Nella discussione dei casi, il partecipante può verificare contestualmente le proprie capacità e la validità della teoria che ha appreso. Quello che si chiama “imparare col fare”, cioè “*learning by doing*”.

Tipologie dei casi

Il caso descrive le condizioni nelle quali un’impresa o un’attività ha dovuto risolvere uno o più problemi importanti per le sue strategie di marketing o per la sua gestione.

Per esempio, la discussione guidata permette l’integrazione di esperienze e opinioni diverse espresse da un gruppo di persone riguardo ad un problema, proposto dal formatore. Essa va trattata con un gruppo ristretto (massimo 15 persone), per permettere a tutti una partecipazione attiva. Il formatore ha il compito di stimolare e coordinare la discussione attraverso lo scambio di punti di vista e chiarendo alcuni dei processi relazionali che sono emersi all’interno del gruppo.

È importante avere un setting adeguato: ambiente accogliente, disposizione di “tutti” attorno ad un tavolo, in modo che “tutti” possano vedere “tutti” e una procedura del programma da seguire.

Il gruppo si riunisce perché deve “apprendere insieme”. I partecipanti discutono il problema e vanno avanti verso una soluzione per fasi successive. Le fasi sono: l’informazione, la valutazione, l’influenza, la ricerca del controllo e la decisione. Esse sono intercalate da tensioni e conflitti, che vanno via via chiariti e risolti, affinché la discussione possa andare avanti.

Il formatore ha due funzioni: quella di produrre e di promuovere lo sviluppo delle idee con dei contenuti verbali e quella di coordinare la discussione. La durata complessiva del lavoro (lettura del partecipante o, nel sottogruppo, analisi in sottogruppi e discussione finale in plenaria) può durare da 45 minuti a 2 ore. Di solito occorrono 60/90 minuti.

Le modalità di conduzione possono essere:

- direttiva (il formatore interviene al fine di facilitare la produttività del gruppo con una leadership cosiddetta “centrata sul compito da realizzare”);
- non direttiva (il formatore osserva e si preoccupa delle relazioni all’interno del gruppo, leadership cosiddetta “centrata sulle persone”);
- cooperativa (il formatore collabora al lavoro come un membro del gruppo e svolge una leadership mirata a definire il problema ed impostare la discussione, in un primo momento, e a stimolare il confronto sulle decisioni in un secondo momento).

Il modo di condurre sarà scelto anche in funzione dell’obiettivo da raggiungere.

Il metodo dei casi (e l’incident) sono metodi didattici basati sul lavoro di gruppo e mettono in atto modalità di apprendimento attivo per la *decision making*. Sono metodi molto antichi che si fanno

risalire addirittura alle prime università medievali, come la Sorbona di Parigi. Questa metodologia è stata ripresa dagli americani, prima nell'ambito della Facoltà di giurisprudenza di Harvard, nel 1880, e poi successivamente nella Business School sempre di Harvard, nel 1908. Il metodo consiste nel dare un testo scritto, che descrive una situazione aziendale o lavorativa, ad un gruppo di apprendimento. Il gruppo di apprendimento, suddiviso successivamente in sottogruppi per aumentare la possibilità di partecipazione dei singoli individui, dovrà analizzare la situazione e, in genere, arrivare a proporre un'ipotesi di soluzione.

Non esiste una sola soluzione giusta, perché per ogni problema vi potranno essere più possibilità di analisi e di soluzioni.

Possiamo quindi trovare due tipi di esercitazioni: il “*case history*” e il “*case study*”.

- Il “*case history*” presenta i fatti che descrivono una particolare situazione o un particolare evento. Questa fase può essere paragonata a quella dello psicologo clinico quando raccoglie informazioni sul vissuto del paziente, al fine di poter formulare una psicodiagnosi. La discussione di un “*case history*” si concretizza, infatti, nel fare una diagnosi del particolare problema di quella impresa o azienda.
- Il “*case study*” parte anch'esso dalla trascrizione di un particolare evento dell'impresa o attività, ma poi pone la sua attenzione sulle premesse e condizioni che hanno determinato il nascere di quel particolare problema. Così facendo, si potranno individuare le cause responsabili del problema che potranno essere rimosse (“*curate*”), con una serie di provvedimenti e scelte mirate.

Il caso mira a riprodurre delle condizioni reali nelle quali si dovrà prendere una decisione. Per cui, quando si scrivono dei casi da portare in aula per la discussione, si dovrà per prima cosa, come regola generale, descrivere una situazione reale, in modo che i partecipanti abbiano a disposizione tutte le informazioni e gli elementi di cui disponevano le persone coinvolte nella realtà (dirigenti, manager, funzionari, personale ecc.). Per riportare meglio i fatti che hanno determinato un certo problema, bisognerà essere molto precisi nella descrizione, per esempio dei prodotti di quell'impresa, dell'organigramma dell'organizzazione, delle motivazioni, dei comportamenti del personale coinvolto, della strategia di marketing perseguita, ecc. E' molto importante quindi che sia riprodotta la situazione reale nella quale quella data decisione era stata presa. Il caso deve avere obiettivi chiari da raggiungere; come, ad esempio, mettere l'attenzione su un tema fondamentale e rilevante, quale la gestione di un'impresa.

La decisione

La presa di decisione dovrà essere fatta confrontando *i vantaggi e gli svantaggi* tra loro e operando una *valutazione* delle risorse necessarie.

Quando il formatore propone un caso, quindi, dovrà:

- concentrare l'attenzione su un tema preciso;
- insegnare al partecipante a sviluppare le proprie capacità di analisi, di produzione soluzioni e di proporre, infine, un programma che risponda al superamento del problema presentato dal caso.

Dobbiamo sottolineare che, nel caso non si potranno riportare tutte le situazioni come nella realtà, questa difficoltà ulteriore servirà a sviluppare una capacità del partecipante a scegliere i dati che sono veramente necessari per arrivare alla soluzione di un problema. Non tutte le informazioni fornite nel caso saranno, infatti, rilevanti e pertinenti. Questo perché si dovrà abituare il discente ad eliminare tutto ciò che non serve e, invece, a concentrarsi sulle cose importanti per prendere la decisione.

Nella stesura del caso, i fatti saranno esposti in modo disordinato anche senza una successione logica di fasi, perché nella realtà le conoscenze arrivano in maniera caotica; infatti a volte si conoscono i problemi delle situazioni in tempi diversi. Quindi, nella realtà (e nello studio del caso) si potrà arrivare solo successivamente al nocciolo del problema. In aula, inoltre, nell'analisi dei casi (così come nella realtà), bisognerà selezionare e discernere tra le informazioni utili e quelle inutili, in maniera tale da poter arrivare ad una soluzione del problema, anche se non si hanno tutte le informazioni possibili.

Dopo la presentazione del caso e l'esplicitazione degli obiettivi, si avvierà una discussione nell'aula fra i partecipanti che in un primo momento affronteranno i casi in modo disordinato, cercando di trovare soluzioni di immediata applicazione e poi cominceranno, invece, ad argomentare in maniera sempre più puntuale le loro proposte di soluzioni e anche a difenderle. Il docente, in questa fase, formulerà delle domande destinate a orientare o riorientare la discussione verso gli obiettivi.

Il metodo dei casi è un metodo "attivo" e come tale raggiunge un grado di coinvolgimento e di attenzione nell'impegno dello svolgimento del compito che è molto superiore a quello dei metodi tradizionali dell'aula (lezione frontale). Sviluppa la capacità di prendere decisioni e fa parte di quelle tecniche mirate a sviluppare la cosiddetta "*decision making*". Infatti il partecipante si rende conto che spesso i problemi non hanno un'unica soluzione e che deve trovare altre alternative e più efficaci.

È importante sottolineare che, il metodo dei casi, proponendo situazioni prese dalla realtà, prepara a una complessità nella quale poi il partecipante si potrà trovare ad operare.

È fondamentale, quando si arriva a proporre una soluzione, che questa sia congruente con gli obiettivi iniziali e le risorse effettive di cui il partecipante dispone in quella situazione. Un'altra cosa importante è che la soluzione sia convincente e questo dipenderà dal modo in cui saranno portati gli argomenti a suo sostegno.

Le regole

È necessario seguire alcune regole. Le regole riguardano la lettura del caso, l'analisi, la discussione e lo schema da seguire per un eventuale rapporto scritto finale.

1. Innanzitutto è opportuno fare una lettura preliminare del caso per individuare i protagonisti e per avere un'idea generale della situazione da studiare (problemi organizzativi, problemi finanziari, scelte di management, ecc.).
2. Bisogna rileggere attentamente il caso prendendo appunti, cercando di cogliere eventuali incoerenze, esaminando molto attentamente le informazioni più importanti contenute e cogliendo eventuali omissioni.
3. Occorre mettere molta attenzione alle sensazioni ed intuizioni che abbiamo avuto nel corso della lettura preliminare; potrebbe trattarsi di un problema diverso da quello che avevamo pensato in un primo momento.
4. Si dovrà fare un'analisi del problema e decidere una scelta tra le varie alternative possibili, pensando di dover realmente decidere.
5. Formulare un piano di azione attuabile, dimostrando che le alternative scartate hanno dei punti di debolezza non idonei allo scopo.
6. Questo programma preparato dovrebbe tenere conto, quindi, dei vincoli da un lato e delle risorse dall'altro; dovrà valutare attentamente sia i rischi che i costi e dovrà dimostrare che avrà delle buone possibilità di riuscita. Le argomentazioni portate a sostegno di questo programma debbono essere basate su dati obiettivi rilevati dal "caso". Non basterà sostenere soltanto opinioni personali; si dovrà ricorrere a dati di marketing o finanziari, preparare delle elaborazioni a partire da dati certi e servirsi di questi mezzi per sostenere le proprie argomentazioni.

Quando i casi sono usati per la discussione, si dovranno aggiungere ulteriori due passaggi.

7. Il programma sarà presentato da ogni singolo partecipante agli altri componenti del gruppo (eventualmente sottogruppo).

8. In un secondo momento si svolgerà la discussione generale tra tutti i partecipanti ed il docente.

Alla fine dello studio si potrà redigere un rapporto scritto sul caso da parte di ognuno dei partecipanti. Questo perché in generale il partecipante potrà così focalizzare esattamente:

- l'identificazione del problema
- l'analisi degli aspetti del problema
- la valutazione delle alternative possibili come soluzione del problema
- la creazione di un programma di azione come la migliore soluzione possibile.

Esempio di un caso

Un tipico “*case study*” potrà avere come obiettivi il trattamento di due temi fondamentali:

- il ruolo della dirigenza (del management), i problemi da affrontare, le skills con cui potrà farlo nel trattare il caso;
- la valutazione della strategia dell'azienda nel caso trattato, attraverso una diagnosi per valutare i risultati fino a questo momento ottenuti ed individuare eventuali alternative da attuare con nuove strategie.

A questo scopo il caso sarà costruito in tre parti, nella seguente maniera:

- la prima fornisce elementi per fare la diagnosi dell'impresa;
- la seconda descrive la strategia adottata fino ad ora con chiari elementi definiti allo scopo di individuare punti di debolezza e punti di forza della stessa;
- la terza espone come sono andate le cose nell'azienda del caso preso in esame, attraverso il racconto di successi ottenuti, aspettative tradite e problemi ancora da risolvere.

Quindi la lettura del caso potrà essere mirata, in generale, a rispondere alle seguenti domande:

- “Quali sono le diagnosi formulate dall'azienda?”; “Quali sono i punti di forza e i punti di debolezza?”;
- “Riguardo al futuro, quali strategie voi proporreste?”;
- “Dopo aver elaborato la vostra strategia, come cambiereste l'organizzazione dell'impresa?”.

L'incident

L'incident è una variante del metodo dei casi. La situazione da analizzare si viene costruendo attraverso un'indagine realizzata con domande fatte direttamente al docente. Ai partecipanti viene data, quindi, una breve descrizione (tratta da una situazione reale), ma in questo caso i conflitti raccontati sono imminenti e quindi vanno prese delle decisioni in maniera rapida (incident). Il docente conosce i dati completi della situazione e ai partecipanti è richiesto di rivolgergli delle domande allo scopo di ottenere informazioni mancanti nel testo iniziale. Con un gioco di domande e risposte, i partecipanti otterranno altre informazioni sul caso. Il docente formatore deciderà se fornire, subito o

dopo, alcune informazioni in modo da poter vedere se il gruppo è stato capace di raccogliere tutte le informazioni disponibili.

A questo punto il caso viene analizzato nei sottogruppi e si ricerca la soluzione. L'obiettivo è quello di confrontare, nella riunione plenaria finale, le varie analisi e soluzioni che sono state fornite dai contributi dei partecipanti. Il docente procede alle concettualizzazioni e sistematizzazioni dei contributi. La durata dell'esercitazione è di 60-90 minuti, gli stessi tempi previsti per il caso.

Conclusione

Abbiamo descritto la tecnica di gruppo basata sullo studio e la soluzione di situazioni aziendali e lavorative reali o verosimili detta “metodo dei casi”. Questa costituisce uno dei pilastri dell'insegnamento anglosassone. Il suo utilizzo parte dalla consapevolezza che esistono poche regole applicabili in ogni occasione, poiché quasi tutte le situazioni aziendali e lavorative differiscono da situazioni precedenti in aspetti fondamentali e non ci si può, quindi, limitare a replicare ciò che era già stato fatto in situazioni precedenti.

Bibliografia

- Amietta, P.L. (1989). *Professione formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Brusaglioni, M. (1991). *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. Milano: Franco Angeli.
- Stahl, T., Nyhan, B. e D'Aloja, P. (1993). *L'organizzazione che apprende*. Roma: Eurotecnet.
- De Masi, D. (1993). *Verso la formazione post-industriale*. Milano: Franco Angeli.
- Majer, V. e Farinella, E. (2009). *Il metodo dei casi. Modelli teorici e prassi operativa per l'assessment*. Firenze: Giunti Organizzazioni Speciali.