

# Quando la formazione è leva per una convivenza generativa nell'organizzazione

Daniela Frascaroli e Caterina Gozzoli



## **Narrare i gruppi**

*Etnografia dell'interazione quotidiana*

*Prospettive cliniche e sociali*, vol. 9, n° 3, Dicembre 2014

ISSN: 2281-8960

Rivista semestrale pubblicata on-line dal 2006 - website: [www.narrareigruppi.it](http://www.narrareigruppi.it)

Titolo completo dell'articolo

**Quando la formazione è leva per una convivenza generativa nell'organizzazione**

Autore

**Daniela Frascaroli**

**Caterina Gozzoli**

Ente di appartenenza

*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Brescia*

To cite this article:

**Frascaroli D., Gozzoli C.,** (2014), Quando la formazione è leva per una convivenza generativa nell'organizzazione, in *Narrare i Gruppi*, vol. 9, n° 3, Dicembre 2014, pp. 243-258 - website: [www.narrareigruppi.it](http://www.narrareigruppi.it)

Questo articolo può essere utilizzato per la ricerca, l'insegnamento e lo studio privato.

Qualsiasi riproduzione sostanziale o sistematica, o la distribuzione a pagamento, in qualsiasi forma, è espressamente vietata.

L'editore non è responsabile per qualsiasi perdita, pretese, procedure, richiesta di costi o danni derivante da qualsiasi causa, direttamente o indirettamente in relazione all'uso di questo materiale.

## *gruppi nella formazione*

### **Quando la formazione è leva per una convivenza generativa nell'organizzazione**

Daniela Frascaroli, Caterina Gozzoli

#### *Abstract*

Il presente lavoro nasce da due considerazioni: da un lato, che le dinamiche di convivenza tra le persone al lavoro sono sempre più sfidanti; dall'altro, che la formazione con adulti al lavoro costituisce una leva di intervento molto usata e rilevante per il sostegno e lo sviluppo di individui, gruppi e organizzazioni.

L'obiettivo del contributo è quello di sviluppare una riflessione su come, a fronte delle questioni sempre più complesse portate in scena dalle organizzazioni, l'adozione di un determinato approccio e metodo formativo (caratterizzato, ad esempio, dall'utilizzo del gruppo come principale strumento di lavoro, dalla valorizzazione dell'apprendimento dall'esperienza e della soggettività e dal costante tentativo di considerare in modo integrato il livello individuale, gruppale e organizzativo) risulti particolarmente idoneo per supportare l'organizzazione e raggiungere importanti esiti tra cui anche una forma di convivenza di tipo generativo.

Nel *paper* verranno analizzati due casi esemplificativi, evidenziando l'evoluzione e l'apprendimento dei due gruppi di formazione con particolare attenzione alle ricadute sulla forma della convivenza organizzativa.

*Parole chiave:* convivenza organizzativa; formazione; gruppo di formazione; valutazione della formazione.

#### *When Training Can Leverage a Generative Cohabitation within Organizations*

#### *Abstract*

This paper was born from two considerations: on one hand, cohabitation in a work environment is becoming more and more challenging; on the other hand, professional training represents a common interventional incentive in order to support and improve individual, group and organizational development.

In the light of the fact that organizations are asking more and more complex questions, the aim of this work is to think over on how, adopting a certain perspective and educational method (for instance, using the group as a main training tool, commending the importance of learning starting from the individual experience and the relevance of considering individual, group and organizational levels as integrated), could result particularly adequate in order to support the

organization to achieve substantial outcomes (such as developing a generative organizational cohabitation).

In this paper, we will analyze two illustrative cases, underlining the evolution and learning process with a particular focus on organizational cohabitation consequences.

*Keywords:* organizational cohabitation; adult education; training group; training evaluation.

## 1. Introduzione

I cambiamenti che negli scorsi decenni hanno attraversato e caratterizzato lo scenario sociale e produttivo hanno fortemente sollecitato la vita di individui, gruppi e organizzazioni (Sennet, 1998; Bauman, 2000; Toscano, 2007; Kaneklin, Gozzoli, 2011). In questo contesto anche le dinamiche di convivenza organizzativa sono divenute sempre più complesse e sfidanti e la loro gestione diventa sempre più cruciale (Carli, 2000; Di Maria, 2000; Avallone, Borgogni, 2007; Bochicchio, 2011; Gozzoli, Cattaneo, 2011).

Accanto a questo primo pensiero il presente lavoro ne propone un secondo, ovvero la constatazione che la formazione con adulti sul lavoro costituisce una leva di intervento molto usata per il sostegno e lo sviluppo di individui, gruppi e organizzazioni. Negli anni il modo di concepire e gestire la formazione sono evoluti in sintonia con i cambiamenti dello scenario sociale e produttivo (es. evoluzione delle forme organizzative e dell'*organizing*), con i temi e i problemi emergenti (es. flessibilità, globalizzazione, multiculturalità) e con le innovazioni che hanno rivoluzionato e stanno rivoluzionando i processi sociali e produttivi (Alastra *et al.*, 2012; Frascaroli, 2011; Quaglino, 2004; Lipari, 2002; Salas, Cannon-Bowers, 2001).

L'obiettivo del contributo è quindi quello di sviluppare una riflessione su come l'adozione di un determinato approccio alla formazione possa, pur lavorando di volta in volta sugli obiettivi specifici, costituire un'occasione per generare una buona forma di convivenza all'interno delle organizzazioni.

Nel primo paragrafo ci si focalizzerà sull'approccio alla formazione che abbiamo adottato, mentre successivamente, attraverso l'analisi di due *case-study* esemplificativi, ci si soffermerà sulle ricadute che tale approccio e l'utilizzo del gruppo come strumento di formazione hanno avuto sulla forma di convivenza organizzativa. Appare opportuno sottolineare che la convivenza organizzativa è intesa come la capacità di trattare con 'l'Altro' (diverso da noi negli obiettivi, negli interessi, nei desideri, nei valori e nella cultura) iscrivendo tali rapporti entro la relazione con l'oggetto di lavoro e nella continua dinamica tra conflitto e collaborazione (Gozzoli, 2014).

## 2. Quale approccio alla formazione?

Prima di mettere in luce la possibile connessione tra formazione e convivenza organizzativa, riteniamo utile approfondire, sinteticamente, le principali caratteristiche dell'approccio formativo proposto, a fronte delle domande portate dai committenti, nei due *case-study* presentati.

Nello specifico ci riferiamo a una proposta formativa pensata secondo l'approccio psico-sociologico (Barus-Michel *et al.*, 2002; Kaneklin, Manoukian, 1990; Gozzoli *et al.*, 2014) nella quale l'apprendimento degli adulti è inteso come un processo non lineare

che si sviluppa attraverso una costante riflessione congiunta con il formatore e con gli altri partecipanti al gruppo di formazione.

Un primo elemento fondativo riguarda l'attenzione ad attivare nei formandi una riflessione sulla propria esperienza lavorativa intesa come l'esito del costante intreccio tra la storia personale e i contesti sociali e organizzativi con cui essa si relaziona quotidianamente. Diventa perciò cruciale supportare i partecipanti a elicitarne la propria storia lavorativa proponendo loro stimoli e strumenti volti a sollecitare la *reflexivity* (Schön, 1983; Bion, 1962).

Prioritario è inoltre il lavoro sulle rappresentazioni (Giust-Desprairies 2002) che i formandi hanno dei temi trattati e degli oggetti sui quali verte la formazione (es. proprio ruolo professionale; interlocutori organizzativi; problematiche). Esplicitare tali rappresentazioni, diventarne consapevoli e confrontarle con quelle altrui è fondamentale se si vuole attivare su di esse un processo riflessivo e complessificarle.

Inoltre, secondo l'approccio psicosociologico, l'apprendimento si sviluppa supportando le persone a focalizzarsi su problemi reali, concretamente connessi alla vita lavorativa, che vengono condivisi all'interno del gruppo di formazione. Per generare tale apprendimento (es. sviluppare alcune competenze professionali; elaborare nuove pratiche per affrontare le criticità riscontrate sul lavoro; supportare la costruzione di senso e la complessificazione dei problemi e delle possibili soluzioni) è cruciale identificare degli oggetti di lavoro circoscritti e condivisi con il gruppo.

L'apprendimento è qui inoltre inteso come un processo non solamente cognitivo, ma come processo nel quale è centrale considerare anche i vissuti emotivi dei soggetti e del gruppo nel suo insieme (Bion, 1962) connessi, ad esempio, sia ai diversi oggetti di lavoro trattati in formazione, sia sollecitati dal *setting* formativo (es. dal confronto che si attiva nel gruppo).

Ulteriore elemento fondativo è l'attenzione a sollecitare il *participative learning*, inteso come metodo e processo di apprendimento condiviso, che usa il gruppo come strumento di formazione con l'obiettivo di fare ricerca insieme su specifici temi e su concreti oggetti di lavoro.

A partire da queste concezioni dell'apprendimento e della formazione, diventa quindi evidente come il gruppo risulti lo strumento cruciale (Kaneklin, 2010) e come la formazione venga pensata e progettata come un' "organizzazione temporanea di formazione-ricerca" (Gozzoli *et al.*, 2014; Kaneklin, Manoukian, 1990), volta a sostenere i soggetti nel generare conoscenze e nell'apprendere grazie a un costante confronto con l'altro. Tale dispositivo formativo, intervallato e integrato con l'ordinaria attività professionale dei soggetti, stimola un continuo lavoro di rielaborazione e apprendimento che considera sia il "qui e ora" della formazione, che il "là e allora" del contesto lavorativo, rendendo maggiormente trasferibili gli apprendimenti.

A nostro avviso, le attenzioni e i capisaldi dell'approccio psico-sociologico alla formazione richiamati nel presente paragrafo (il lavorare con gli altri, il consentire l'esplicitazione delle differenti rappresentazioni ed emozioni, l'attraversamento del conflitto e la definizione/ridefinizione di oggetti di lavoro via via condivisi e assunti, la stretta connessione tra *setting* formativo e vita organizzativa) consentono di cogliere gli elementi salienti del convivere organizzativo e possano costituire dei naturali agganci e delle chiavi di accesso per un suo miglioramento.

### 3. La messa in luce delle ricadute formative in termini di convivenza organizzativa

Come abbiamo proceduto per mettere in luce le possibili ricadute che un corso di formazione può avere sulle forme di convivenza organizzativa?

Gli strumenti scelti per produrre conoscenza rispetto a tale tema e per ottenerne una lettura complessa e sfaccettata sono stati in particolare tre:

- trascrizione degli incontri formativi analizzati tramite specifici indicatori;
- questionari di valutazione della formazione proposti *in itinere* e alla fine dei corsi;
- incontri di formazione specificatamente dedicati alla valutazione dialogica dei corsi.

Di seguito una descrizione dettagliata di tali strumenti e dei dati raccolti.

#### 3.1 L'analisi degli incontri formativi tramite l'utilizzo degli indicatori

Si è optato per l'uso di specifici indicatori per l'analisi delle trascrizioni degli incontri di formazione con l'obiettivo di rendere visibile e di sintetizzare lo sviluppo del processo del gruppo considerato nella sua globalità. L'utilizzo di tali indicatori ha consentito di produrre di una sorta di fotografia dell'evoluzione della vita del gruppo di formazione relativamente, ad esempio, alle dinamiche relazionali e alla modalità di assunzione dell'oggetto di lavoro in formazione.

In ciascuno dei due corsi di formazione presi in considerazione (della durata complessiva di 12/15 incontri realizzati nell'arco di tempo di 10 mesi) sono stati analizzati tramite l'utilizzo degli indicatori 5/6 incontri (due incontri iniziali, due incontri intermedi e un incontro finale) al fine di potere analizzare diversi momenti significativi dell'evoluzione del gruppo in formazione.

Gli indicatori usati sono stati prodotti da Frascaroli (2011) attraverso l'analisi delle trascrizioni degli incontri di formazione di molteplici corsi condotti con il medesimo approccio alla formazione. Per elaborare gli indicatori, gli incontri di formazione sono stati divisi in fasi e sottofasi<sup>1</sup> e, a partire dall'analisi del contenuto e delle interazioni nelle diverse fasi individuate, sono state definite le dimensioni rilevanti (indicatori) per descrivere l'evoluzione del gruppo di formazione e le modalità con le quali ciascuna di queste si manifesta (livelli degli indicatori). La versione degli indicatori ottenuta da tale processo di elaborazione, può essere utilizzata per analizzare i corsi di formazione e descrivere sia la tipologia e la funzione degli interventi del formatore, sia l'evoluzione del gruppo (considerando in particolare i momenti di confronto e ricerca in gruppo). Per un approfondimento si veda la nota 1 alla fine del testo del *paper*.

Tra gli indicatori usati, quelli di particolare interesse per il presente lavoro, sono:

- *uso della differenza tra i corsisti* (es. di ruolo, esperienza, formazione, organizzazione di appartenenza) nell'ottica di fare ricerca insieme: tale indicatore evidenzia come i soggetti si rappresentano e usano la differenza sia nel *setting* formativo, sia nei contesti organizzativi di appartenenza;

---

<sup>1</sup> Le fasi e le sottofasi sono scandite principalmente dagli interventi del formatore e dal *focus* del lavoro formativo.

- *articolazione e tipologia di lavoro sull'oggetto*: tale indicatore consente di cogliere se l'oggetto di lavoro è condiviso, chiaro e sostenibile e come i soggetti coinvolti riescono a lavorare attorno a esso (il *setting* di formazione diventa sia un'occasione per vedere come il gruppo lavora nel "qui e ora" e avere indicazioni sul "la e allora" della vita organizzativa, sia per consentire ai corsisti di sperimentare nuove modalità di relazione e lavoro attorno all'oggetto di lavoro);
- *partecipazione dei formandi alla specifica interazione analizzata*: il momento della formazione rappresenta uno spaccato delle dinamiche, delle relazioni e delle interazioni che si verificano anche nel contesto organizzativo.

### 3.2 La valutazione della formazione tramite questionari e valutazione dialogica

Come precedentemente anticipato, sono stati utilizzati anche i questionari di valutazione prodotti dai partecipanti a metà e a fine corso e le valutazioni dialogiche prodotte nell'ultimo incontro di formazione.

Tali strumenti sono stati proposti e analizzati per approfondire la rappresentazione che i corsisti avevano:

- del corso di formazione e della sua evoluzione;
- degli esiti formativi con particolare riferimento agli apprendimenti percepiti e alle ricadute nelle loro pratiche professionali quotidiane (Wenger, 1998; Lévi, 2002; Scaratti et al., 2009) e sulla convivenza organizzativa.

Per questa parte di analisi è stato adottato un approccio fenomenologico (Richards, Morse, 2007) e i dati prodotti sono stati analizzati secondo l'analisi del contenuto utilizzando il software ATLAS.ti come supporto.

Riportiamo di seguito una lettura trasversale e complessiva dei dati prodotti funzionale a mettere in luce come il dispositivo proposto abbia consentito di generare una convivenza di tipo generativo.

### 4. La formazione e i suoi possibili esiti sulla convivenza organizzativa: due casi studio

Nel presente paragrafo verranno analizzati due casi di formazione. Presenteremo, da un lato, le centrature formative, il processo di evoluzione del gruppo e del corso, gli esiti generali e come si è lavorato (es. attenzioni del formatore; come gli interventi del formatore sono stati leva di apprendimento); dall'altro quali esiti hanno avuto tali percorsi formativi relativamente alla convivenza organizzativa. Va sottolineato che le riflessioni sulla formazione come leva per lavorare sulla convivenza qui presentate emergono a partire dalla riflessione su vari corsi di formazione gestiti negli anni; tra questi abbiamo individuato questi due casi esemplificativi.

Appare cruciale sottolineare che entrambi i corsi erano gestiti da un formatore esperto in processi formativi e dinamiche organizzative. Gli interventi dei formatori, congruentemente con l'approccio alla formazione assunto, erano volti, ad esempio, a supportare l'apprendimento dall'esperienza, il confronto tra i partecipanti, la riflessività, la lettura integrata dei livelli individuale, gruppale e organizzativo, a favorire una complessificazione delle rappresentazioni e a lavorare sulle pratiche.

#### 4.1. Caso A – Corso di Formazione con operatori dell'ambito socio-sanitario

Il corso di formazione ha visto coinvolta un'*équipe* di operatori dell'ambito socio-sanitario impegnata nella gestione di un progetto di prevenzione specifica realizzato nelle scuole medie inferiori. Tale progetto era volto a lavorare sulla prevenzione dell'uso di sostanze quali alcol, fumo e droghe e sullo sviluppo delle *life skills*. Gli operatori partecipanti al corso di formazione non lavoravano direttamente con gli studenti, ma, ad esempio, con gli insegnanti che realizzavano il progetto nelle classi; va inoltre sottolineato che ogni operatore gestiva la realizzazione del progetto in più scuole.

L'obiettivo del corso era quello di attivare dei processi di riflessione e apprendimento su diversi livelli e su diversi oggetti, quali, ad esempio, i metodi e gli strumenti usati nel progetto di prevenzione specifica da essi gestito nelle scuole, il ruolo ricoperto dagli operatori, il lavoro di *équipe* (es. rappresentazioni, risorse, criticità) e la gestione delle relazioni con diversi interlocutori e livelli organizzativi (sia all'interno della propria organizzazione, sia nelle scuole).

Relativamente al metodo di formazione utilizzato in aula si segnala che sono stati alternati momenti di lavoro in gruppo basati sulla narrazione di episodi significativi ad altri centrati sull'analisi delle pratiche (es. produzione di schede etnografiche compilate dagli operatori relativamente a momenti critici di lavoro nelle scuole) e su momenti esercitativi in sottogruppi (es. esercitazioni di tipo analogico). Tali momenti di lavoro sono stati utili per consentire ai formandi di esplicitare le proprie rappresentazioni (es. relative al proprio ruolo, al progetto di prevenzione specifica, alla relazione con i colleghi) e di lavorare su di esse per complessificarle, per riflettere sulle pratiche di lavoro quotidiane e innovarle grazie al confronto in gruppo e per sperimentare nuove modalità di lavoro in gruppo su oggetti specifici.

L'analisi dei dati raccolti ha consentito di evidenziare vari aspetti significativi.

In primo luogo è emerso come il gruppo di formazione all'inizio del corso fosse connotato dai seguenti aspetti:

- gli operatori già all'inizio del corso hanno manifestato *un buon livello di utilizzo della propria esperienza* (es. anche in termini di riflessività su di essa), *una buona partecipazione* (tutti hanno da subito partecipato all'interazione) e *una buona autonomia nel confrontarsi* (Tabella 1).

L'ipotesi è che tale punto di partenza fosse sostenuto sia dalla conoscenza pregressa tra gli operatori (*équipe* formata da professionisti che già da tempo operano insieme), sia dai loro profili professionali (*équipe* formata prevalentemente da psicologi ed educatori abituati alla formazione continua, alla supervisione e alla riflessione sul proprio lavoro).

- all'interno del corso era emersa, anche attraverso le interviste condotte nella prima fase del corso, una *difficoltà da parte degli operatori a riconoscere e valorizzare le diversità esistenti tra loro e, di conseguenza, la fatica a confrontarsi e a "usare" le diversità esistenti tra colleghi*. In particolare è stata gradualmente esplicitata e riconosciuta l'esistenza di un conflitto latente relativamente ai diversi *background* e ai differenti ruoli degli operatori. Questo generava in essi una fatica a confrontarsi in maniera funzionale e in modo da riuscire a utilizzare le diverse esperienze vivendole e usandole come risorse. Tale difficoltà li induceva o a evitare il confronto o a interpretare e usare i dia-

loghi con i colleghi come momento di sfogo relativamente alle fatiche emotive che la gestione del progetto comportava o, ancora, a focalizzare i confronti su aspetti prettamente organizzativi (si noti che anche gli incontri di coordinamento periodici con il proprio responsabile erano centrati su questi aspetti).

In questa direzione, il corso di formazione è stato uno 'spazio terzo' nel quale, grazie al supporto del formatore, è stato possibile prendere consapevolezza di questa questione e iniziare a trattarla in gruppo limitandone la distruttività. Tale passaggio costituisce, già di per sé, un primo esito positivo sulle dinamiche di convivenza organizzativa.

Alla fine del corso, tra le principali evoluzioni del gruppo di formazione si evidenziano, ad esempio:

- una crescente consapevolezza rispetto alle differenze (e agli aspetti di comunanza) esistenti tra gli operatori (es. in termini di *background*, di pratiche utilizzate, di letture) e un crescente utilizzo di queste in modo funzionale.

I formandi hanno appreso come sia possibile confrontarsi in modo proficuo sulle proprie esperienze quotidiane e sulle pratiche lavorative diventando veramente risorse l'uno per l'altro (es. per rileggere processi e situazioni ed elaborare nuove pratiche, ad esempio, su come condurre l'accompagnamento degli insegnanti).

Nella fase dell'ultimo incontro analizzata tramite gli indicatori, emerge che il gruppo è stato meno efficace nell'usare la differenza e nell'articolare l'oggetto di lavoro. Ipotizziamo che questo sia dovuto, in primo luogo, al fatto che nei giorni precedenti si fosse verificato un evento critico connesso al progetto di prevenzione e relativo al rapporto con le istituzioni che ha sollecitato parecchio il gruppo di operatori (vista questa situazione nell'incontro di formazione si è prestata maggiore attenzione alla gestione degli aspetti emotivi connessi all'urgenza e all'evento critico e, di conseguenza, c'è stata una minore centratura sull'oggetto di lavoro) e, in secondo luogo, al fatto che l'incontro fosse maggiormente focalizzato sulla chiusura e sulla valutazione dialogica del percorso.

- il *setting* di formazione è diventato anche uno spazio tutelato nel quale, grazie al supporto del formatore, è stato possibile costruire un rapporto di fiducia rinnovato, pur senza negare le differenze esistenti e le fatiche che la relazione comporta.

Nel gruppo si è riscontrata una crescente fiducia tra gli operatori rispetto alla possibilità di poter trattare alcune questioni 'calde' relative sia alla relazione tra di loro (es. ruoli diversi, esistenza di conflitti), sia a quella tra gli operatori e il coordinatore dell'*equipe* (es. relativamente alle modalità di comunicazione utilizzate; alla tendenza a focalizzare le riunioni su aspetti organizzativi).

Tabella 1 – Corso di Formazione con operatori dell'ambito socio-sanitario: codifica relativa all'evoluzione del gruppo (selezione degli indicatori di interesse<sup>2</sup>)

Incontri	Fasi	Uso della differenza	Articolazione dell'oggetto di lavoro	Partecipazione
1°	2	Non usata	Superficiale	Tutti i corsisti
2°	3.1	Non usata	Superficiale	Tutti i corsisti
	3.2	Confronto tra posizioni diverse	Approfondita e complessa	Tutti i corsisti
	4	Confronto tra posizioni diverse	Superficiale	Tutti i corsisti
4°	3.1	Uso intenzionale e funzionale	Approfondita e complessa	Tutti i corsisti
	3.3	Uso intenzionale e funzionale	Approfondita e complessa	Tutti i corsisti
	3.4	Uso intenzionale e funzionale	Approfondita e complessa	Tutti i corsisti
7°	3.1	Uso intenzionale e funzionale	Approfondita e complessa	Tutti i corsisti
	3.2	Uso intenzionale e funzionale	Approfondita e complessa	Tutti i corsisti
10°	1	Uso intenzionale e funzionale	Approfondita e complessa	Tutti i corsisti
	2	Uso intenzionale e funzionale	Approfondita e complessa	Tutti i corsisti
	3	Uso intenzionale e funzionale	Approfondita e complessa	Tutti i corsisti
12°	2.1	Confronto tra posizioni diverse	Superficiale	Tutti i corsisti

Tali passaggi evolutivi sono stati possibili all'interno del *setting* formativo e, a detta degli operatori, sono stati anche trasportati nel contesto lavorativo quotidiano (sia entro l'organizzazione di appartenenza, sia nelle scuole nelle quali gestiscono il progetto di prevenzione specifica). Tale passaggio rimanda all'aver appreso un metodo di confronto e di lavoro nel quale la differenza di prospettive e di esperienze non solo è riconosciuta, ma è anche usata in modo funzionale e come risorsa (per i singoli, il gruppo e l'organizzazione).

Per approfondire la parte di analisi condotta attraverso l'utilizzo degli indicatori di evoluzione del gruppo di formazione si rimanda alla Tabella 1. Riportiamo di seguito, a titolo di esempio, alcune verbalizzazioni esplicative delle evoluzioni del gruppo tratte dai questionari e dalla valutazione dialogica:

*'Il percorso è stato un'occasione importante di incontro e scambio per noi operatori: si è trattato di uno dei rari momenti di condivisione 'ragionata' e serena in cui il*

<sup>2</sup> Per una spiegazione dettagliata dei singoli indicatori e dei loro diversi livelli si rimanda alla nota 1 alla fine del testo del *paper*.

*gruppo ha potuto misurarsi sui contenuti del progetto e sulle proprie dinamiche interne. Inoltre quanto emerso dal lavoro di gruppo è stato ricollocato in una dimensione operativa e trasformativa che ha evitato la stagnazione di elementi 'non digeriti' e il blocco del pensiero: questo anche grazie ad un accompagnamento 'terzo' e neutrale che ha saputo restituire uno sguardo separato, ma pur sempre partecipe, ai temi e alle dinamiche in questione';*

*'La cosa che più mi sono portata via è l'utilità del fatto che voi ci avete sempre 'costretto' a lavorare 'stando sul pezzo' (anche se ogni volta 'ne avevamo una'). È difficile farlo con gli insegnanti (che ogni volta che ci incontriamo 'ne hanno una'), ma ho sperimentato che accogliere e stare comunque sul pezzo come ha dato soddisfazione a me, può aiutare anche gli insegnanti';*

*'I punti di forza del percorso sono: la costruzione di un gruppo di lavoro; l'integrazione e il confronto con professionalità differenti; la trasferibilità di quanto appreso sul piano operativo quotidiano'.*

Cosa ha consentito tali esiti ed evoluzioni?

Per rispondere a questa domanda, appare cruciale evidenziare alcune delle attenzioni usate dal formatore nel gestire la sua attività. Dopo avere individuato sia alcune criticità percepite dai corsisti (es. gestione quotidiana del progetto di prevenzione nelle scuole, mandato e oggetti di lavoro percepiti come poco chiari, senso di solitudine), sia alcune modalità di lavorare, di relazionarsi e di stare insieme degli operatori dell'*équipe* (considerando sia le relazioni orizzontali che quelle verticali), il formatore ha proposto di individuare degli oggetti di lavoro, da trattare nel gruppo di formazione, che fossero circoscritti e ritenuti utili da tutti gli operatori (es. la fase di presentazione del progetto nelle scuole e il proprio ingresso nelle scuole; la gestione dei percorsi di supervisione e accompagnamento degli insegnanti impegnati nella realizzazione del progetto di prevenzione con i propri alunni).

I partecipanti venivano costantemente sollecitati dal formatore a portare le proprie esperienze e pratiche professionali, ad attivare la riflessività e a confrontarsi in gruppo relativamente a questi oggetti (es. per individuare risorse e criticità e per individuare nuove pratiche di lavoro e di gestione del progetto). La formazione ha rappresentato per i partecipanti uno spazio terzo e tutelato, nel quale sostare su oggetti circoscritti e di comune interesse e confrontarsi su di essi esplicitando le proprie diverse prospettive senza vivere questo passaggio come distruttivo.

In questa direzione il lavoro del formatore è stato cruciale per rimanere sull'oggetto, interpretare aspetti di diversità e di comunanza e provare a leggere le questioni considerando diversi livelli (es. individuale, gruppale, organizzativo).

Elemento cruciale è stato anche il fatto che il formatore accogliesse e tematizzasse le emozioni circolanti nel gruppo (es. preoccupazioni rispetto al progetto o alla possibilità di dirsi "certe cose") affinché potessero essere usate in modo costruttivo e come elemento di riflessione, piuttosto che come elemento ostacolante o di fatica.

Un altro elemento catalizzatore del processo di formazione è stato l'aver proposto momenti nei quali anche il coordinatore dell'*équipe* fosse presente, così da poter trattare anche con questa figura alcune questioni cruciali e consentire ai diversi livelli organizzativi di interagire in un modo "nuovo" su alcuni oggetti di interesse.

#### 4.2. Caso B - Corso di Formazione con allenatori di squadre giovanili

Il secondo caso riguarda un corso di formazione rivolto a un gruppo di 9 allenatori di squadre di calcio giovanili (appartenenti a società sportive diverse, ma affiliate alla medesima società calcistica professionistica).

L'obiettivo del corso era quello di attivare la riflessione dei partecipanti sulle rappresentazioni che essi hanno del proprio ruolo e dei propri interlocutori e di lavorare sulle loro competenze di gestione delle relazioni (es. con i giovani atleti, con i colleghi, con i genitori dei giocatori). Relativamente al metodo di lavoro utilizzato in aula si segnala che sono stati alternati momenti di lavoro in gruppo, basati sulla narrazione di episodi significativi (es. 'racconta un episodio per te significativo in cui ti sei sentito allenatore'), sull'analisi delle pratiche (es. utilizzo dello strumento "Istruzioni al sosia") e momenti esercitativi (es. *role playing* sul rapporto tra allenatore e genitori degli atleti). Tali momenti di lavoro sono stati funzionali per consentire ai partecipanti di riflettere sulla propria identità professionale, per supportarli nell'esplicitare le proprie rappresentazioni (es. del proprio ruolo, dei propri diversi interlocutori e della relazione con essi) e lavorare su di esse, per riflettere sulle pratiche di lavoro quotidiane e innovarle a partire dal confronto in gruppo e per sperimentare nuove modalità di lavoro in gruppo su oggetti specifici.

L'analisi dei dati prodotti attraverso gli strumenti sopra esplicitati ha consentito di mettere a fuoco come all'inizio del corso il gruppo fosse connotato da alcuni aspetti, tra i quali:

- *difficoltà a confrontarsi in gruppo* (i formandi richiedevano prevalentemente un confronto con esperti) e conseguente necessità di sostegno e facilitazione da parte del formatore per sostenere il confronto tra i partecipanti;
- *partecipazione attiva di un numero ridotto di formandi*;
- *difficoltà a "usare" le differenze esistenti tra i partecipanti* (es. di ruolo, di esperienza, di società di appartenenza), *a narrare/portare nel gruppo le proprie esperienze e a soffermarsi a riflettere su di esse*;
- *tendenza a trattare in modo articolato, ma superficiale, gli oggetti di lavoro proposti dal formatore se vissuti dai partecipanti come difficili da affrontare*, soprattutto in gruppo (es. propria carriera professionale, criticità incontrate);
- *presenza, all'interno del gruppo di formazione, di relazioni connotate da diffidenza* (rispetto all'effettiva possibilità di confrontarsi in modo produttivo sulle questioni poste in formazione, di "affidare" al gruppo i propri pensieri ed esperienze, di apprendere dal confronto tra le reciproche esperienze e di usarsi come risorse reciproche) e, talvolta, da attacchi reciproci (es. rispetto alle esperienze, alle società sportive di appartenenza).

Alla fine del corso, l'analisi del caso ha consentito di riscontrare delle evoluzioni significative del gruppo di formazione; quali ad esempio:

- un'autonomia crescente nel confronto in gruppo; una partecipazione crescente di tutti i membri del gruppo; un progressivo cambiamento nell'uso della propria esperienza e della differenza; una crescente riflessività e un incremento nella complessità di trattazione degli oggetti di lavoro. In tal senso è interessante notare come oggetti inizialmente bloccanti e faticosi da trattare siano stati ripresi dagli stessi corsi-

sti nella fase finale della formazione e trattati in modo più approfondito e funzionale all'apprendimento (es. gestione della propria carriera da allenatore; gestione della relazione con i genitori degli atleti);

- se all'inizio del corso si sono verificati divergenze/conflitti in merito ad alcuni temi trattati e le differenze tra i partecipanti non venivano usate (oppure venivano o negate o erano fonte di attacchi), alla fine del corso si è riscontrata una maggiore disponibilità da parte dei formandi a incontrare l'altro e a usare le differenze come una possibile risorsa, senza negare la fatica che questo comporta. Funzionale è stato aiutare i corsisti a stare su oggetti circoscritti e a vedere il valore della differenza (es. consente di accedere a diverse sfaccettature) piuttosto che viverla come distruttiva;
- segnali di fiducia verso il gruppo sono emersi in itinere, ad esempio quando un formando ha portato nel gruppo una questione personale per lui urgente (es. scelte professionali da fare) e ha chiesto consiglio agli altri partecipanti. La decisione di condividere col gruppo la questione personale dimostra come sia evoluta e maturata la percezione della possibilità di confrontarsi in modo costruttivo con persone portatrici di esperienze, sguardi e idee diverse dalle proprie;
- l'aver sperimentato e compreso la possibilità di instaurare confronti costruttivi su temi specifici, ha portato alcuni allenatori a proporre nelle società sportive di appartenenza dei momenti di *équipe* per facilitare il raccordo e il confronto.

Tabella n. 2 – Corso di Formazione con allenatori di squadre giovanili: codifica relativa all'evoluzione del gruppo (selezione degli indicatori di interesse)

Incontri	Fasi	Uso della differenza	Articolazione dell'oggetto di lavoro	Partecipazione
1°	2.2	Non usata	Superficiale	Pochi corsisti
	2.3	Confronto tra posizioni diverse	Approfondita e complessa	Metà gruppo
	3.1	Non usata	Superficiale	Metà gruppo
	3.2	Non usata	Superficiale	Pochi corsisti
2°	3.1	Confronto tra posizioni diverse	Approfondita e complessa	Metà gruppo
	3.2	Non usata	Approfondita e complessa	Metà gruppo
	3.3	Non usata	Superficiale	Metà gruppo
	3.4	Non usata	Superficiale	Metà gruppo
12°	2.2	Uso intenzionale e funzionale	Approfondita e complessa	Tutti i corsisti
	3	Uso intenzionale e funzionale	Approfondita e complessa	Tutti i corsisti
13°	4.1	Uso intenzionale e funzionale	Approfondita e complessa	Tutti i corsisti
15°	1	Uso intenzionale e funzionale	Approfondita e complessa	Tutti i corsisti

Per approfondire la parte di analisi condotta attraverso l'utilizzo degli indicatori di evoluzione del gruppo di formazione si rimanda alla Tabella 2. Di seguito riportiamo due verbalizzazioni esplicative di tali evoluzioni:

*'Uno degli aspetti emersi in questo anno è il confronto (talvolta anche vivace!) con gli altri allenatori. Ammetto di essere uscito dai primi incontri con alcuni pregiudizi rispetto alla formazione e all'idea di allenatore di alcuni. Le storie erano differenti, le scelte a volte non condivisibili e questo mi portava a chiudermi (dinamica che era ovviamente presente anche in altre situazioni). Il percorso fatto quest'anno mi ha condotto a un cambiamento, o meglio, mi ha formato rispetto anche a ciò. Attraverso il lavoro in gruppo, in cui era indispensabile raccontarsi e ascoltarsi, comunicare e collaborare, è diventato più spontaneo e meno pregiudizievole il mio modo di leggere e interpretare le storie di ognuno e arricchirmi delle loro esperienze';*

*'La vera novità di questo corso è stata il modo di affrontare i temi, senza trasmettere verità assolute, dogmi, ma confrontandosi. Modo che all'inizio è sembrato essere il suo tallone d'Achille, tutti, me compreso abbiamo chiesto 'dateci più risposte, esponetevi'. Poi, data forse la maggior conoscenza, l'averci preso gusto, è iniziato il vero confronto, abbiamo iniziato a metterci in gioco sul serio (...) La ricerca di una "buona strada", in questo modo, non ci è arrivata dall'alto, se non in qualche sporadica lezione (come accade, invece, spesso nei corsi che trattano questi temi, dove alla fine ti senti giusto o sbagliato, ma mai arricchito) ma l'abbiamo trovata attraverso il confronto con gli altri e con noi stessi. Confronti alla volte forti, come le passioni che ci animano. Se, da un lato, sono cambiati il modo di avvicinarmi al corso e le mie aspettative (non più la lezione, ma la partecipazione), dall'altro non si sono modificati i miei obiettivi professionali (...). Un corso così, affrontato col giusto spirito di partecipazione, non può non influenzare il lavoro che quotidianamente si va a fare sul campo. Qualche risposta certa è arrivata, ma attraverso il confronto, ho anche capito che allenatore non voglio diventare, ho perso qualche certezza (e non è un male), e mi sento più pronto ad ascoltare, più attento'.*

Anche in questo caso il formatore ha lavorato per consentire ai partecipanti di esplicitare le proprie rappresentazioni rispetto a oggetti di lavoro circoscritti e condivisi (es. rappresentazione del proprio ruolo, degli atleti nelle diverse fasi di età, dei genitori, della modalità di gestione delle relazioni con i propri interlocutori). Tali questioni costituivano argomenti centrali e di interesse per tutti i partecipanti, i quali sono stati sollecitati dal formatore ad affrontarli all'interno del gruppo.

Il ruolo del formatore è stato quello di sollecitare il confronto, aiutando i partecipanti a esplicitare esperienze e punti di vista (tutti legittimi, seppur differenti), al fine di costruire una rappresentazione più complessa dei temi trattati (es. all'inizio tra gli allenatori prevaleva una rappresentazione del ruolo di allenatore nella quale gli aspetti tecnici/tattici e quelli educativi erano visti prevalentemente come alternativi uno all'altro; a fine corso è emerso come i partecipanti avessero sviluppato una rappresentazione nella quale i due aspetti venivano visti in modo maggiormente integrato); una rappresentazione, che grazie al contributo dei diversi allenatori, considerasse diverse prospettive e consentisse di sviluppare nuove riflessioni e nuove pratiche di lavoro a partire dai contributi dei corsisti.

### 5. Alcune riflessioni e ulteriori rilanci

Possiamo dunque affermare che la proposta formativa è stata una reale leva per generare nuove forme di convivenza organizzativa.

Il momento della formazione, se pensato e impostato come un' "organizzazione temporanea di formazione-ricerca" (Gozzoli *et al.*, 2014), può diventare uno spazio-tempo nel quale l'identità e l'alterità sono sollecitate a confrontarsi e relazionarsi intorno a uno o più oggetti di lavoro specifici, circoscritti e condivisi, anche nel caso in cui, per diversi motivi, risultino difficili da affrontare.

Il formatore ha un ruolo di tutela e di legittimazione della differenza e della possibilità di un conflitto non distruttivo, di continuo richiamo e chiarificazione dell'oggetto di lavoro e di valorizzazione delle specifiche storie ed esperienze professionali.

In tal senso, la formazione può divenire una sorta di 'palestra' per riflettere, innanzitutto, sulle modalità dello stare insieme e produrre insieme, per sperimentare nel 'qui e ora' della formazione, nuove possibili modalità di relazione tra soggetti/colleghi intorno a specifici oggetti di lavoro (es. che pratiche usiamo nella gestione del progetto di prevenzione nelle scuole? Che pratiche usiamo nel relazionarci con i giovani atleti) che sono poi sperimentabili nel 'là e allora' della propria vita organizzativa quotidiana.

In sintesi: come abbiamo visto nei due casi esemplificativi presentati, la proposta formativa entro un certo approccio, nel rispetto degli specifici obiettivi formativi, può costituire un'occasione per sperimentare una nuova forma di convivenza '*generativa-efficace*' (Gozzoli, *in press*), facendone emergere il valore aggiunto per tutti in termini di benessere ed efficacia produttiva.

In termini di rilanci per l'azione e di approfondimenti futuri, sarà interessante e funzionale analizzare ulteriori percorsi di formazione condotti con lo stesso approccio e con approcci diversi per approfondire e raffinare la comprensione di quali siano le condizioni che consentono di fare della formazione una leva per sostenere una convivenza generativa nelle organizzazioni, con ciò che ne deriva per la vita e la produttività dei sistemi organizzati.

---

#### NOTE

[1] In totale si tratta di 23 indicatori: 13 relativi alla tipologia e alla funzione degli interventi del formatore e 10 relativi all'evoluzione del gruppo e usati per analizzare i momenti di confronto e ricerca in gruppo. Operativamente, una volta selezionati gli incontri formativi da analizzare, gli indicatori vengono usati per classificare ciascuna delle fasi e delle sottofasi individuate negli incontri e questo consente di descrivere sia la tipologia e la funzione degli interventi del formatore, sia l'evoluzione del gruppo (considerando in particolare i momenti di confronto e ricerca in gruppo). Per una spiegazione esaustiva degli indicatori si rimanda al testo di Frascaroli (2011). Di seguito la descrizione dettagliata degli indicatori considerati nel presente *paper* e selezionati in quanto connessi al tema della convivenza organizzativa:

- *Indicatore 'Uso della differenza (es. ruolo, esperienza, formazione, organizzazione di appartenenza) esistente tra i corsisti nell'ottica di fare ricerca insieme'*. Tale indicatore prevede tre possibili livelli: 1) *livello A 'Non usata'*: la differenza tra i formandi non viene usata (livello da usare anche quando

essa viene solo rimarcata o negata); 2) *livello B 'Confronto tra posizioni diverse'*: la differenza è usata in termini di confronto tra posizioni ed esperienze; 3) *livello C 'Uso intenzionale e funzionale'*: c'è il confronto tra posizioni ed esperienze, ma i partecipanti vanno oltre, in quanto la differenza viene usata intenzionalmente, ad esempio, per elaborare un'esperienza o per sostenere decisioni e azioni proprie e altrui.

- *Indicatore 'Articolazione e tipologia di lavoro sull'oggetto'*. Questo indicatore prevede due livelli: 1) *livello A 'Superficiale'*: quando si riscontra la prevalenza di interventi nei quali i corsisti aggiungono argomenti che complessificano, ma non vanno in profondità (es. brainstorming, scivolamento tra diversi temi); 2) *livello B 'Approfondita e complessa'*: quando si riscontra la prevalenza di interventi che complessificano la lettura dell'oggetto in modo funzionale alla riflessione e al lavoro formativo (es. aggiunta di variabili per leggere la questione, presenza di stimoli riflessivi).
- *Indicatore 'Partecipazione alla specifica interazione'*: tale indicatore consente di tenere traccia di quanti formandi si sono attivati e hanno partecipato attivamente a una fase specifica del lavoro di formazione. La richiesta è quella di indicare quanti dei formandi presenti in aula partecipano all'interazione nella fase dell'incontro di formazione analizzata usando tre categorie: *'pochi corsisti'*, *'metà gruppo'* e *'tutti i corsisti'*.

### Bibliografia

- Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G., (a cura di) (2012), *La formazione situata. Repertori di pratica*, Franco Angeli, Milano.
- Avallone F., Borgogni L., (2007), Convivenza ed efficacia nelle organizzazioni, *Rassegna di Psicologia. Quaderno speciale*, 1.
- Barus-Michel J., Eniquez E., Lévy A., (2002), *Vocabulaire de psychosociologie*, Edition éres, Paris [tr. it., Dizionario di psicopsicologia, Cortina Editore, Milano, 2005].
- Bauman Z., (2000), *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge [tr. it., Modernità liquida, Edizioni Laterza, Roma-Bari, 2002].
- Bion W., (1962), *Learning from experience*, William Heinemann, London [tr. it., Apprendere dall'esperienza, Armando, Roma, 1972].
- Bohicchio F., (2011), *Convivere nelle organizzazioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Carli R., (2000), Introduzione, in *Psicologia della convivenza. Soggettività e socialità*, (a cura di) Di Maria F., Franco Angeli, Milano.
- Di Maria F., (a cura di) (2000), *Psicologia della convivenza. Soggettività e socialità*, Franco Angeli, Milano.
- Frascaroli D., (2011), *Valutare l'efficacia della formazione. Un approfondimento teorico e metodologico*, Vita e Pensiero, Milano.
- Giust-Desprairies F., (2002), Representation et imaginaire, in *Vocabulaire de psychosociologie*, (eds.) Barus-Michel J., Eniquez E., Lévy A., Edition éres, Paris [tr. it., Rappresentazione e immaginario, in *Dizionario di psicopsicologia*, Cortina Editore, Milano, 2005].
- Gozzoli C., (2014), Tracce e forme del convivere organizzativo, in *Narrare i gruppi.*, vol. 9, n°3, Dicembre 2014, pp. 153-165, website: [www.narrareigruppi.it](http://www.narrareigruppi.it).
- Gozzoli C., Frascaroli D., D'Angelo C., Licari G., (2014), Connecting Personal History And Organizational Context: Suggestions For Developing Educational Programs For Youth Soccer Coaches, *World Futures*, 70, 140 - 156.
- Gozzoli C., Cattaneo C., (2011), Sostenere progettualità e convivenza nella scuola: quali sfide e quali competenze per lo psicologo?, in *Lo psicologo scolastico. Competenze e metodologie professionali*, (a cura di) Trombetta C., Erickson, Trento.

- Kaneklin C., (2010), *Il gruppo in teoria e in pratica. L'intersoggettività come forza produttiva*, Cortina Editore, Milano.
- Kaneklin C., Gozzoli C., (2011), Identità adulta al lavoro e cultura della flessibilità, in *Identità in relazione. Le sfide odierne dell'essere adulto*, (a cura di) Regalia C., Marta E., Mc Graw Hill, Milano.
- Kaneklin C., Olivetti Manoukian F., (1990), *Conoscere l'organizzazione*, Carocci, Roma.
- Lévy A., (2002), Analyse des pratiques, in *Vocabulaire de psychosociologie*, (eds.) Barus-Michel J., Eniquez E., Lévy A., Edition éres, Paris [tr. it., Analisi dell'agire professionale, in *Dizionario di psicosociologia*, Cortina Editore, Milano, 2005].
- Lipari D., (2002), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e associati, Milano.
- Quaglino G.P., (2004), *La vita organizzativa*, Cortina Editore, Milano.
- Richards L., Morse J. M., (2007), *Read me First: For a User Guide to Qualitative Methods* (2nd ed.), SAGE, Thousand Oaks, CA [tr. it., Fare ricerca qualitativa: prima guida, Franco Angeli, Milano, 2009].
- Salas E., Cannon-Bowers J., (2001), The Science of Training: A Decade of Progress, *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Scaratti G., Gorli M., Ripamonti S., (2009), The power of professionally situated practice analysis in redesigning organisations: A psychosociological approach, *Journal of Workplace Learning*, 21(7), 538-554
- Schön D. A., (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York [tr. it., Il professionista riflessivo, Dedalo, Bari, 1993]
- Sennett R., (1998), *The Corrosion of Character, The Personal Consequences Of Work In the New Capitalism*, Norton [tr. it., L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale, Feltrinelli, Milano, 2000].
- Toscano M. A., (2007) (a cura di), *Homo instabilis: sociologia della precarietà*, Jaca Book, Milano.
- Wenger E., (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.