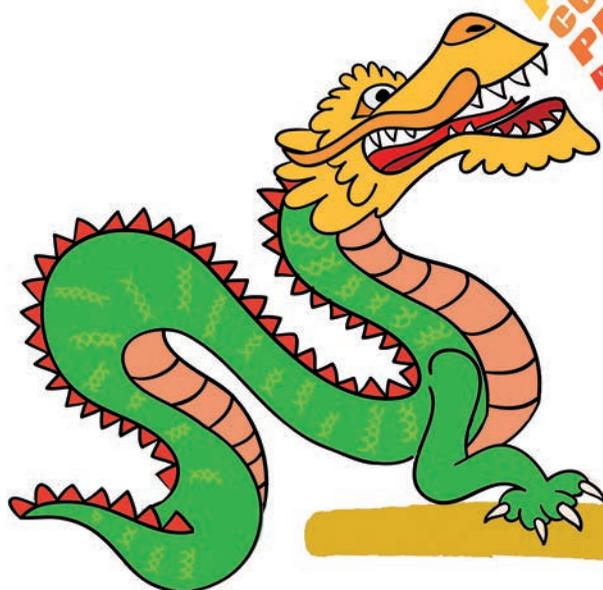


MANUALI/FrancoAngeli

**Renata Borgato
Massimiliano Moscarda
Erika Cardeti**

CIBO PER DRAGHI

**Come progettare i giochi d'aula
e condurre il debriefing
nella formazione esperienziale**



**ASCOLTO
COMUNICAZIONE
PROBLEM SOLVING
PROJECT MANAGEMENT
TEAM WORKING**

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

**Renata Borgato
Massimiliano Moscarda
Erika Cardeti**

CIBO PER DRAGHI

**Come progettare i giochi d'aula
e condurre il debriefing
nella formazione esperienziale**

FrancoAngeli

Progetto grafico di copertina di Elena Pellegrini

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it

Indice

Premessa	pag.	7
1. Di cosa parla questo libro	»	7
2. Com'è organizzato il libro	»	8
Introduzione	»	9
1. La metafora del gioco	»	9
2. La funzione del gruppo	»	14
3. Il senso del debriefing	»	15
1. I giochi	»	21
1. Il cibo del drago	»	21
2. L'aeroplano	»	27
3. C'era una volta	»	31
4. Il serpente cieco	»	33
5. Il ponte di spaghetti	»	35
6. Tribù	»	37
7. Il progetto segreto	»	38
2. Schede di approfondimento per i debriefing	»	43
1. Ascolto	»	43
2. Comunicazione	»	46
3. Ruoli e responsabilità	»	59

4. Leadership	pag.	62
5. Project Management	»	68
6. Time Management	»	77
7. Stress Management	»	87
8. Problem Solving e Decision Making	»	97
Bibliografia	»	105

Premessa

1. Di cosa parla questo libro

Il libro presenta un approccio formativo che utilizza il gioco in aula come strumento di apprendimento. Lo scopo del libro è quello di fornire strumenti per:

- scegliere il gioco adatto a seconda dei fabbisogni formativi e del grado di maturità del gruppo;
- condurre il gioco e il relativo debriefing in modo adeguato agli obiettivi formativi.

Il repertorio di giochi didattici presentati è rivolto a partecipanti adulti. I giochi sono da considerare, come apparirà nel corso della lettura, il primo passo verso l'apprendimento. Deve seguire una riflessione favorita da una serie di domande sulle tematiche emerse. Per questo nel libro sono presentati esempi di domande stimolo per ogni gioco e alcune schede di approfondimento sui principali temi di discussione.

In molti casi i giochi sono intercambiabili tra loro: il formatore può cioè utilizzare l'uno o l'altro con gli stessi obiettivi. La scelta avviene in relazione alla situazione di contesto, ai tempi o ad altre variabili che il formatore individuerà di volta in volta.

2. Com'è organizzato il libro

Il libro si divide in tre parti:

- nella prima parte vengono illustrati la teoria del gioco come metafora, la scelta del gioco in base al gruppo e come condurre un debriefing;
- nella seconda parte, operativa, vengono presentati:
 - i giochi, accompagnati dalle istruzioni per svolgerli;
 - esempi di domande stimolo relative ai vari temi che il gioco esaminato permette di sviluppare. Le domande riguardano:
 - aspetti cognitivi;
 - aspetti emotivi/affettivi/relazionali;
 - aspetti organizzativi;
- nella terza parte vengono presentate le schede illustrative dei principali temi trattati, da cui il formatore può trarre spunto per organizzare il debriefing.

Ciascuna delle schede di approfondimento è corredata da testi di varia natura e stile (aneddoti, frasi, metafore, citazioni). Essi sono accomunati solo dal fatto che contribuiscono a completare la riflessione sviluppata dalle schede. «Possono essere considerati veri e propri strumenti didattici in quanto consentono al conduttore di spiegare facilmente concetti altrimenti ostici, di inviare messaggi evolutivi a chi è ricettivo. Possono pertanto diventare ornamenti indispensabili dei discorsi di un conduttore per fornire una saggezza leggera e semplice, che diventa accessibile alle diverse tipologie delle persone presenti nel corso»¹.

Possono essere usate in qualunque momento del corso, con obiettivi diversi (per esempio rinforzare gli argomenti presentati o alleggerire momenti di fatica e tensione).

1. Casula C. (1997).

Introduzione

1. La metafora del gioco

Il gioco libera espressione non finalizzata di bambini e adulti, è un ottimo strumento utilizzabile in una struttura di apprendimento formale, sia scolastico che non.

A noi interessa, in quanto può essere **scelto** e **presentato** nell'ambito di un progetto formativo diretto a partecipanti adulti.

L'efficacia in termini di apprendimento dell'utilizzo del gioco è legata proprio ai due partecipi, "scelto e presentato", che abbiamo appena indicato.

Che il gioco sia oculatamente scelto è un elemento dirimente per la sua efficacia.

La scelta, effettuata nel vasto repertorio dei giochi noti in letteratura o tra quelli che il formatore creativamente inventa, deve avvenire in base a numerose variabili.

Variabili relative a:	Esempi di variabili
Obiettivi del corso	Si vogliono privilegiare gli aspetti cognitivi, emozionali, sensoriali? Devono essere sviluppati particolari conoscenze o capacità o atteggiamenti specifici?
Partecipanti	Quali sono le loro caratteristiche personali (età, sesso, provenienza, scolarità, condizione lavorativa, esperienza...)?

Condizioni di svolgimento del corso	Il corso sarà: residenziale/non residenziale? Quali sono i tempi a disposizione? Una o più giornate? Qual è l'articolazione dei tempi? Quali sono le condizioni di setting (aula, outdoor/indoor, spazi ampi o ristretti)? Di che budget si dispone?
Caratteristiche del formatore	Qual è la sua esperienza? Qual è la sua propensione all'uso del gioco? Quali sono i suoi gusti personali?

La scelta del gioco deve avvenire anche tenendo conto delle fasi di vita del gruppo. I gruppi, infatti, al pari delle persone, hanno diversi livelli di maturità e i giochi devono essere proposti tenendo conto di esse.

Un gioco che richiede un gruppo già consolidato rischia di non produrre gli effetti voluti se utilizzato prematuramente, così come un gioco elementare può essere inadatto a un gruppo consolidato e che si è già sperimentato in esercitazioni complesse.

La seguente griglia¹ indica le diverse fasi di vita dei gruppi e suggerisce le tipologie dei giochi.

Fase di sviluppo	Stato presente nel gruppo	Bisogno	Criticità	Tipo di gioco o esercitazione attuabile
Costituzione	Incertezza e insicurezza	Acquisire conoscenza del proprio territorio di intervento	Difficoltà a superare la dimensione soggettiva e a condividere. Difficoltà a trovare modalità di relazione equilibrate	Giochi di socializzazione, riscaldamento. Vincolo: devono essere facili e poco conflittuali
Identificazione	Bisogno di censire le risorse. Bisogno di confronto. Bisogno di rapporto	Acquisire identità e capire su quali risorse si può contare	Esuperanza eccessiva e difficoltà a mantenere le regole date	Giochi con mandati precisi
Coagulo	Bisogno di gestire le risorse	Misurarsi e dimostrare la propria leadership	Rischio di conflittualità non funzionale	Giochi di decisione, esercitazioni di problem solving

1. L'individuazione delle fasi di vita del gruppo è dovuta a Tuckman rielaborato da Vaccani R. in Castagna M. (1995). L'indicazione delle tipologie di giochi è tratta da Borgato R. (2008).

Fase di sviluppo	Stato presente nel gruppo	Bisogno	Criticità	Tipo di gioco o esercitazione attuabile
Maturità	Appartenenza al gruppo	Misurarsi con compiti progettuali	Problemi connessi alla gestione del potere	Giochi complessi
Dissoluzione	Privazione	Essere rassicurati. Elaborare un nuovo progetto	Senso di depressione o eccesso di disimpegno	Simulazioni, giochi di congedo, giochi con oggetti simbolici.

Occorre anche tener conto delle fasi in cui è possibile dividere un corso. Esse sono tre:

- parte introduttiva o di apertura del corso;
- corpo del corso o parte centrale;
- conclusione o parte finale.

Ciascuna di queste fasi può accogliere dei giochi didattici o può addirittura essere interamente costituita da essi.

Al formatore compete anche di individuare il grado di vicinanza o lontananza del gioco proposto dalla situazione reale dei partecipanti. Possiamo definire come “livellato” un gioco che riproduce abbastanza fedelmente situazioni note ai partecipanti, “slivellato” un gioco che richiede di cogliere la metafora a esso sottesa e di effettuare una forte rielaborazione.

La distanza tra l’esperienza del gioco e il contesto reale facilita l’osservazione da un punto di vista privo di preconcetti, da un’angolatura nuova, permette di osservare le cose con occhio disincantato, per così dire ingenuo, rende consapevoli di quanto l’appannamento derivante dalla routine ottunda nell’osservazione e nella valutazione delle situazioni e dei comportamenti. Il lieve spaesamento, che deriva dal cambiamento dell’angolo visuale, di per sé tende a facilitare l’abbandono degli abituali punti di osservazione.

Qualora lo slivellamento sia troppo forte, è possibile che i partecipanti non colgano i nessi esistenti tra l’esperienza ludica e l’apprendimento a loro necessario. Di conseguenza possono non impegnarsi durante lo svolgimento, ma soprattutto svalutare il successivo debriefing o addirittura l’intero percorso formativo.

A illustrare meglio il concetto di distanza del gioco, di livellamento e slivellamento si presta bene la metafora dell’ingranaggio: negli ingranaggi delle macchine è necessario esista uno spazio tra i pezzi. Questo spa-

zio viene tecnicamente chiamato “interferenza” o anche “gioco”. Qualora l’interferenza sia troppo piccola, l’ingranaggio non può muoversi per l’eccesso di attrito, ma ugualmente esso non funziona se lo spazio è eccessivo perché in questo caso le parti non si toccano e quindi non interagiscono tra loro.

Similmente, se l’esperienza è troppo simile alla situazione reale, non si produce il dovuto distacco e le persone non guardano in modo ingenuo gli eventi, cosa che invece serve ad autocorreggersi o a individuare margini di miglioramento. Al contrario, se la situazione è troppo lontana dall’apprendimento che si vuole favorire, i partecipanti non riescono a creare un ponte tra le due esperienze e a trasporre da un contesto all’altro gli apprendimenti.

L’abilità del formatore sta nel calibrare la distanza tra la situazione proposta e la realtà in cui si vogliono trasferire gli apprendimenti prodotti nel percorso formativo.

Dopo aver effettuato la scelta del gioco, il formatore deve definire i tempi necessari per le attività richieste. La congruenza tempi/prestazione è fondamentale per varie ragioni:

- dimostra che il percorso formativo è stato progettato con rigore e quindi valorizza l’attività richiesta;
- permette di non avere tempi morti in quanto il tempo necessario è stato calcolato correttamente: le attività sviluppano le dinamiche e le riflessioni in un certo periodo; lasciare più tempo non produce valore aggiunto, anzi può creare frustrazione, senso di inutilità o addirittura alimentare conflitti;
- mantiene, pur nella situazione protetta dell’aula, le caratteristiche della realtà in cui è necessario confrontarsi con risorse limitate e si hanno vincoli temporali.

Una volta attuate le scelte necessarie, il formatore deve prestare attenzione alla presentazione del gioco, che va accuratamente preparata.

Prima dell’interazione con l’aula, il formatore deve predisporre i materiali necessari per lo svolgimento del gioco e stilare le istruzioni, in modo chiaro e accurato, preferibilmente scritte per permettere ai partecipanti di rileggerle durante l’attività ludica.

In aula, prima di iniziare l’attività ludica, è importante che il formatore crei alleanza con il gruppo.

Far giocare degli adulti con resistenze neutralizza ogni potenzialità formativa insita nel gioco. Il gioco didattico produce i suoi effetti solo se i partecipanti sono disponibili a fare loro stessi gran parte del lavoro di ricerca del significato sotteso all’attività, se si impegnano cioè a ricostruire le ragioni che hanno spinto il formatore a scegliere *quel* gioco in *quel* con-

testo, se percorrono il cammino delle analogie possibili, se riconoscono e accettano la metafora contenuta nell'attività intrapresa.

Nessuna riflessione successiva al gioco e nessuna rielaborazione (debriefing del gioco) effettuate dal formatore, per quanto accurate, possono supplire l'impegno e la curiosità dei partecipanti.

Per questo un'adesione formale e un'esecuzione solo di facciata del compito ricevuto svuotano di senso l'attività ludica. La condizione di riuscita del gioco come attività didattica non è quindi quella che i partecipanti facciano diligentemente quanto viene loro richiesto, ma piuttosto che si impegnino nella riuscita di quanto è sotteso al gioco giocato, che siano disposti a una partecipazione attiva e convinta, aperti a capire le implicazioni dell'attività svolta. Essa porta spesso ad apprendimenti che neppure il formatore stesso aveva interamente previsto.

L'accettazione di questa condizione costituisce il patto preliminare tra il formatore e il partecipante adulto.

È opportuno che questo patto sia esplicitato, sancito ufficialmente e ufficialmente accettato perché spesso il gioco produce una situazione inusuale e disorientante e può sfuggire il senso e l'obiettivo di quanto si sta facendo. Sta all'abilità del formatore riuscire a far intravedere le potenzialità insite nel gioco, a farne intendere la serietà non disgiunta dalla leggerezza, la sfida sottile che impegna a varcare il confine dell'abitudine e a esplorare individualmente e collettivamente strade poco note.

In questo modo il gioco si situa in una cornice negoziale di regole e accordi entro la quale le persone si muovono e in un contesto definito: poter dire e dirsi "questo è un gioco" permette al gioco di esistere².

È la cornice che consente di giocare e contemporaneamente di dare un senso a ogni accadimento legato al gioco. È proprio il fatto di giocare e di sapere che si gioca che consente di effettuare in ambiente protetto esperienze e di agire comportamenti che non si oserebbero nella situazione reale: si minimizzano infatti le conseguenze delle azioni e si riduce o si annulla il rischio.

Il sociologo dell'organizzazione C. Argyris sostiene che un buon modo per apprendere si basa sul confronto tra ciò che il soggetto fa e ciò che vorrebbe fare (quelli che Argyris chiama *modello in uso* e *modello atteso*). In caso vi siano scarti tra l'uno e l'altro, l'apprendimento è possibile e può condurre alla ricerca e alla formulazione di nuove modalità di agire.

2. Borgato R. (2008). Questo concetto è elegantemente espresso da Asch con un'analogia tratta dalla chimica: una sostanza come l'acqua risulta dalla combinazione di elementi come l'idrogeno e l'ossigeno e tuttavia possiede proprietà molto diverse da quelle di entrambi gli elementi che la compongono.

Quando le esperienze vengono effettuate nell'ambito di percorsi formativi, si riduce il rischio e la conseguente ansia nonché l'eventuale frustrazione derivante da una prestazione non soddisfacente. E a volte si evita di farsi molto male.

Durante il gioco si possono sperimentare comportamenti nuovi: la separazione netta dal contesto reale permette infatti di cercare vie nuove senza sentirsi minacciati: trovarsi in un contesto dichiaratamente artificiale limita i rischi e, comunque, non produce effetti sulla "vita vera".

Quando si gioca ci si muove in un contesto diverso – ed è possibile che il partecipante sviluppi strategie nuove che nell'ambiente abituale non avrebbe considerato, a causa dell'instaurarsi di meccanismi legati alla coazione a ripetere o alla routine.

2. La funzione del gruppo

I giochi sviluppano al massimo la loro efficacia se svolti in gruppo: è l'esperienza condivisa a favorire il formarsi di riflessioni e azioni in una continua tensione dialettica.

I gruppi costituiscono una totalità dinamica, le cui proprietà strutturali sono diverse dalle proprietà strutturali delle sottoparti³.

I gruppi di lavoro sono una totalità dinamica caratterizzata dalla stretta interdipendenza delle parti, favorita dal fatto di condividere appunto il compito (interdipendenza di destino), che costituisce un elemento di unificazione. La sensazione di "giocare in una squadra" comporta l'accettazione di non essere più i soli a determinare il successo o l'insuccesso personale e, nel contempo, di essere comunque individualmente responsabili per il successo o l'insuccesso di un team.

Lavorare a uno stesso progetto genera la sensazione di "essere sulla stessa barca" e costituisce un elemento di appartenenza e persino un elemento di identità quando ci si confronta con qualcuno che è esterno al gruppo.

Le aspettative condivise del gruppo circa il modo con cui dovrebbe comportarsi una persona che fa parte del gruppo possono influenzare profondamente i singoli e il fatto di trovarsi in un gruppo può modificare convinzioni e comportamenti in relazione alla cultura prevalente. Se la personalità è il modo con cui l'individuo interpreta e rende unica la propria esperienza, secondo l'idea di sé, la *sintalità* o processo di sintesi è il modo

3. Come scrisse Bion, il gruppo costituisce una globalità interdependente che sviluppa pensiero ed emozioni al di là del singolo membro e, parallelamente, individua nella partecipazione psicologica – oltre che nei contenuti psichici dei singoli – la fonte di costruzione del gruppo stesso.

in cui un gruppo interpreta e rende unica e unitaria la propria esperienza, secondo la pluralità vissuta. Essendo il gruppo un “organismo vivo”, dotato di potenzialità conoscitive e operative comuni e condivise, la sintalità è il processo di costruzione di una personalità e di un’identità di gruppo.

Per le potenzialità insite nei gruppi, è importante che il formatore presti attenzione alla formazione di essi. Qualora (come peraltro purtroppo raramente accade nella pratica) il conduttore abbia una buona conoscenza delle caratteristiche dei partecipanti, gli sarà più facile comporre dei gruppi in modo funzionale ai suoi obiettivi. In caso contrario, egli si dovrà affidare alla sua esperienza e valorizzare al massimo le informazioni che potrà raccogliere nelle fasi di apertura del corso in cui l’interazione non dovrebbe mai mancare, anche a questo scopo.

Anche il numero di componenti dei gruppi ha una sua rilevanza: l’esperienza ci porta a dire che i componenti non dovrebbero essere più di 5 o 6.

In questo modo tutti avranno l’occasione di esprimersi, i meno disponibili avranno difficoltà a non lasciarsi coinvolgere, i più schivi saranno stimolati a esporsi.

3. Il senso del debriefing

Il debriefing è sostanziale perché è in quel momento che avviene la rielaborazione dell’agito e la sua trasformazione in apprendimento.

In alcune esperienze il nesso tra quanto accaduto durante il gioco e l’obiettivo del percorso formativo è immediatamente visibile, in altri casi è più laborioso. La scelta delle attività quindi deve tener conto anche di questo aspetto, correlato al tempo a disposizione, alle capacità di processare il pensiero astratto da parte dei corsisti (ecco quindi un’ulteriore ragione per effettuare un’accurata ricognizione preliminare) e anche ad una lucida consapevolezza delle proprie capacità da parte del formatore.

Quando si fa uso dei giochi, il rischio della banalizzazione è elevato. È la qualità del debriefing che segna la differenza tra intrattenimento, a volte persino spettacolarità, e formazione.

Se ci si ferma all’intrattenimento, l’esperienza, che asseconda la “rincorsa di ricette ultra semplici, di vere e proprie scorciatoie”⁴, è, nella migliore delle ipotesi, destinata a non lasciare traccia. Nel peggiore dei casi, può produrre danni, favorendo quell’atteggiamento di “ricerca di percorsi semplificati e ricorso alla suggestione (che) sembra essere penetrato nelle fibre più profonde della nostra cultura (in cui) il gusto della banalizzazione spet-

4. Capelli F. (2012), p. 46.

tacolare, l'esaltazione dell'effimero, la ricerca di scorciatoie sembrano contrassegnare l'umore, il clima culturale diffuso"⁵ e rafforzando "l'idea (che si possano) affrontare problemi difficili e complessi con le soluzioni più facili possibili (che) non serva l'argomentazione e la ragione"⁶.

Al contrario, debriefing ben condotti portano allo "sviluppo delle risorse psicologiche del soggetto più che (alla) semplificazione della realtà in comportamenti codificati"⁷.

Il debriefing ha l'obiettivo di stimolare i partecipanti a:

- dare significato all'esperienza fatta;
- autoosservarsi nelle proprie reazioni emotive e razionali;
- mentalizzare i processi emotivi;
- riflettere sui molteplici processi di gruppo e individuali che si attivano nel gioco.

Deve quindi tendere a:

- creare stimoli che attivino i singoli e il gruppo a pensare, più che a fornire soluzioni immediate;
- facilitare l'apprendimento;
- favorire la consapevolezza delle dinamiche di gruppo e delle reazioni proprie e altrui (meta-riflessione);
- far cogliere le reciproche interdipendenze: in qualunque contesto perché tutto funzioni, nella realtà d'aula come nella realtà della vita e del lavoro, occorre che ciascuno faccia la propria parte.

I risultati che si possono attendere sono molteplici:

- fissare gli apprendimenti ancorandoli alle riflessioni, emozioni e sensazioni prodotte durante l'esperienza;
- permettere ai partecipanti di osservare il modo con cui reagiscono agli stimoli cioè di verificare quali riflessioni, emozioni e sensazioni mettono in campo (meta-osservazione) nel processo di apprendimento.

L'osservazione a sua volta consente loro di verificare l'adeguatezza di dette reazioni, induce a effettuare gli eventuali aggiustamenti. Insegna a riflettere su come si apprende. In questo senso i contenuti finiscono per essere solo lo strumento attraverso il quale le persone acquisiscono o affinano le capacità di esprimere un pensiero autonomo.

5. Capelli F., *op. cit.*, p. 46.

6. Capelli F., *ibidem*.

7. Gheno S. (2010), p. 18.

Il momento del debriefing è quello in cui si riordina e razionalizza quanto è avvenuto durante il gioco.

Durante il debriefing è opportuno che vengano rielaborate anche le emozioni.

Il conduttore deve essere consapevole che i giochi e i meccanismi di riflessione innescati da essi possono avere effetti imprevedibili *ex ante* e mettere in discussione equilibri personali o organizzativi consolidati, risultare perciò destabilizzanti e creare insicurezze. Infine il protagonismo sperimentato durante le attività può accendere aspettative e bisogni che successivamente potrebbero non essere soddisfatti e quindi, se non si viene preparati a gestirli, può produrre frustrazione.

Anche se le emozioni devono trovare uno spazio di espressione e rielaborazione nel debriefing, bisogna che siano ben chiari al conduttore i limiti di un corretto intervento. Egli non deve perdere di vista il contesto in cui si trova, che è formativo e non terapeutico ed è necessario che non si avventuri in analisi psicologiche e che non tenti interpretazioni invasive.

Qualora registri la presenza di dinamiche o di emozioni disfunzionali, il formatore deve, con mano leggera, contenerle e indirizzare la discussione sui temi oggetto del corso.

I tempi del debriefing non sono completamente preventivabili *ex ante* in quanto il gioco giocato può far emergere aspetti imprevedibili, nelle dinamiche o nei contenuti e, come tale, questo aspetto deve essere tenuto in considerazione dal formatore nella gestione dell'aula e del tempo.

Gli spunti che si possono trarre dai diversi giochi sono molteplici e la scelta di quali sviluppare è strettamente correlata agli obiettivi dell'intero progetto formativo.

Indipendentemente da quale o quali temi il formatore, in relazione al contesto, deciderà di sviluppare, può essere utile dare inizio al debriefing favorendo l'attivazione diretta dei partecipanti partendo dalle loro osservazioni.

Esse possono essere:

- del tutto destrutturate;
- orientate da domande (vedere scheda seguente);
- guidate da una scheda.

Anche qualora il formatore decida di non proporre una griglia di riflessione molto strutturata, risulta comunque utile porre domande aperte che spazino dal vissuto, legato all'essersi messi in gioco, fino a domande più strutturate che aiutino i partecipanti a cogliere l'esperienza in ogni suo aspetto.

Qualora si faccia uso di una scheda precedentemente preparata dal formatore, essa può essere consegnata:

- ai singoli partecipanti;
- ai gruppi;
- agli osservatori.

Quanto emerso in questa fase deve essere raccolto, preferibilmente in macroaree relative agli obiettivi formativi, e contestualizzato e mappato nell'organizzazione di cui fanno parte i partecipanti e nei processi lavorativi su cui si sta lavorando.

Presentiamo qui a seguito una scheda tipo, le cui domande possono essere usate per introdurre il debriefing di tutti i giochi del libro o per guidare gli osservatori.

Le domande prevedono risposte individuali, date in plenaria, ma possono anche essere oggetto di una discussione in sottogruppi, da presentare successivamente in plenaria.

Essa può essere integrata con domande più specificamente riferite al gioco specifico, che verranno proposte nella parte dedicata al gioco stesso.

Tab. 1 - Scheda tipo per l'osservazione o la discussione

Domanda	Tema
<ol style="list-style-type: none"> 1. Le istruzioni sono state chiare da subito per tutti i componenti del gruppo? 2. Qualche componente del gruppo ha ritenuto necessario verificare l'univoca comprensione del mandato da parte di tutti? 3. Come e quando il gruppo ha iniziato a lavorare? 4. Tutti hanno partecipato attivamente? 5. I partecipanti si sono sentiti componenti di un team coeso? 6. Come descriverebbe il team? 7. Quali strategie funzionali sono state utilizzate? 8. In cosa il team ha funzionato bene? 9. In cosa il team non ha funzionato bene? 10. Tutti i componenti hanno partecipato attivamente alle varie fasi di progettazione e preparazione? 11. Da subito o dopo quanto tempo? 12. Qualora alcuni abbiano lavorato da soli, quanti erano? 13. Lo hanno fatto per tutto il tempo o a un certo momento si sono associati ad altri? 14. Qualcuno ha cercato di coinvolgerli? 15. Chi e come? 16. Dopo quanto si sono associati? 17. Quanti hanno lavorato con altri? 18. Per una strategia concordata o casualmente? 19. Sono state usate e integrate le idee di ognuno? 20. Le idee sono circolate fluidamente? 21. Ognuno ha potuto esprimere la propria idea in libertà? 	Dinamiche di gruppo

Tab. 1 - segue

Domanda	Tema
22. C'è stato bisogno di negoziare? 23. Ci sono stati conflitti all'interno del gruppo? Come sono stati gestiti? 24. Sono stati dati feedback? 25. Da chi e come?	
26. Quali sono state le relazioni con gli altri gruppi? 27. Il confronto è stato scelto strategicamente o è avvenuto in modo casuale? 28. Ci sono stati momenti di confronto/negoziazione formali?	Dinamiche tra gruppi diversi (da usare in presenza di più gruppi)
29. Come il gruppo ha gestito il proprio tempo (ha cominciato a lavorare subito o ha precedentemente definito una strategia?) 30. Vi è stato qualcuno particolarmente attento al rispetto dei tempi assegnati? 31. Fin dall'inizio o dopo un certo lasso di tempo?	Gestione del tempo
32. Qualcuno ha assunto il ruolo di leader e ha guidato e coordinato il gruppo più di altri? 33. Il gruppo ha riconosciuto in uno dei componenti il leader? 34. Se sì, quali sono state le reazioni degli altri partecipanti? 35. Vi sono state resistenze o atteggiamenti rinunciatari da parte di qualcuno? 36. Qualcuno ha visto in se stesso il leader del gruppo, ma non è stato riconosciuto come tale? 37. Quali sono state le sue reazioni?	Leadership
38. Come sono stati suddivisi i ruoli? 39. In base a quali criteri? 40. Sono state riconosciute delle caratteristiche particolari nelle persone e i ruoli sono stati attribuiti in base a esse? 41. Si è tenuto conto delle risorse del gruppo e delle capacità individuali? 42. Chi si è fatto carico del lavoro? 43. Ognuno si è preso carico del proprio compito effettuando scelte?	Ruoli e responsabilità
44. Quali sono state le varie fasi del lavoro? 45. C'è stato un buon utilizzo delle risorse? 46. Gli obiettivi sono stati chiari e condivisi da tutti? 47. Come è stata scelta la strategia? 48. Sono state fatte verifiche in itinere riguardo la strategia scelta?	Project management
49. Come è stato l'ascolto all'interno del gruppo? 50. Attraverso quali indicatori si è riconosciuto che c'è stato ascolto? 51. Tutti sono stati ascoltati o i contributi di alcuni hanno avuto meno attenzione di quelli di altri?	Ascolto