

Un'esperienza formativa di *team building* e *problem solving* nei percorsi post-universitari online

A training experience in team building and problem solving in post-lauream university courses

Silvia Panzavolta, Indire

ABSTRACT

This contribution illustrates the team building and problem-solving experience of a group of teachers within the online university course promoted by IULine and the Erickson Study Center. The training course, titled “Expert Teacher”, aims to promote the teacher’s professional skills in three areas of competence: skills related to teaching professionalism, those related to teaching practices and those related to the participation in school life. As part of the course, one of the “Gym classes”, that are the modules that make it up, is dedicated to the development of team building and problem-solving skills. Within it, some activities of knowledge sharing, group building and problem-solving were proposed and turned out to be particularly interesting and appreciated by the students, namely discussion protocols. Those activities are being presented and discussed here.

SINTESI

Il contributo illustra l'esperienza di *team building* e *problem solving* di un gruppo di docenti all'interno del Master universitario online promosso da IULine e dal Centro Studi Erickson. Il percorso formativo, denominato “Expert Teacher”, intende promuovere le competenze professionali del docente su tre aree di competenza: le competenze relative alla professionalità del docente, quelle relative all'insegnamento e quelle relative alla partecipazione alla vita scolastica. Nell'ambito del Master, una delle Palestre, ossia dei moduli che lo compongono, è dedicata proprio allo sviluppo delle abilità di *team building* e *problem solving*. Al suo interno sono state proposte alcune attività di condivisione, costruzione del gruppo e risoluzione dei problemi (come i protocolli di discussione), oggetto di questa trattazione, particolarmente interessanti e apprezzate dai corsisti.

KEYWORDS: university, learning by doing, community of practice, discussion protocol

PAROLE CHIAVE: formazione universitaria, apprendimento esperienziale, comunità di apprendimento, protocollo di discussione

1. Il contesto di riferimento

Il contesto nel quale è stata sperimentata l'esperienza formativa di *team building* e *problem solving*, oggetto di questo contributo, è il Master di I livello "Expert Teacher", realizzato da IULine in collaborazione con il Centro Studi Erickson, ormai giunto alla terza edizione, svoltasi nell'a.a. 2020-2021.

Il Master si rivolge agli insegnanti di ogni ordine e grado e si configura come un percorso didattico che mira a formare le nuove competenze di un docente "esperto" (Ianes, Cramerotti, Biancato & Demo, 2019), attento all'innovazione, al miglioramento, all'apprendimento organizzativo, al lavoro in gruppo e alle dinamiche relazionali nei diversi contesti che coinvolgono la complessità dell'organizzazione scolastica e della professione docente. Il Master è suddiviso in quattro percorsi diversi che corrispondono ad altrettanti profili (è possibile scegliere solo uno dei quattro percorsi), ossia:

Profilo 1 – Esperto in didattica innovativa e inclusiva.

Profilo 2 – Esperto in sviluppo professionale continuo.

Profilo 3 – Esperto in organizzazione scolastica.

Profilo 4 – Esperto in orientamento formativo e rapporti scuola-territorio.

Ogni profilo ha un certo numero di insegnamenti, denominati "Palestre", dove sono attivi il docente della Palestra, un docente dell'Università telematica IULine, e un trainer, collaboratore del Centro Studi Erickson. L'esperienza che viene riportata in questo contributo afferisce alla Palestra "Problem Solving e Team Building", comune ai quattro profili.

1.1. La palestra "Problem Solving e Team Building"

Se tu hai una mela, e io ho una mela, e ce le scambiamo, allora tu e io abbiamo sempre una mela per uno. Ma se tu hai un'idea, e io ho un'idea, e ce le scambiamo, allora abbiamo entrambi due idee.

George Bernard Shaw

Questa Palestra si concentra sulle diverse metodologie per la risoluzione di problemi, partendo dalla corretta rappresentazione e analisi della problematica di partenza fino all'identificazione delle possibili soluzioni.

Il docente si esercita nella produzione di soluzioni creative e all'utilizzo del pensiero divergente, anche in un contesto di *team working*, sempre applicato all'ambito scolastico. In particolare, la Palestra si rivolge alle squadre che si trovano nella scuola e che sono in una certa misura formalizzate, come il collegio docenti, il consiglio di classe, lo staff di dirigenza, ecc.

La Palestra prevede delle attività laboratoriali o di analisi di casi reali, dove i docenti possono applicare le principali metodologie di gestione dei conflitti, comunicazione assertiva, ascolto attivo e calibrazione, così come di

argomentazione e comunicazione efficace. La Palestra prevede tre attività obbligatorie, ossia:

1. un compito individuale di soluzione di un problema, scelto fra tre problemi proposti: uno ha a che vedere con elementi didattici, uno con elementi organizzativi e uno con elementi tecnologici. Per lo svolgimento del compito, viene chiesto ai docenti di seguire uno schema impostato come segue:
 - a. Fase di analisi: il docente-corsista deve esplicitare gli obiettivi dell'intervento, il contesto di partenza del problema, i fattori ostacolanti e quelli facilitanti, nonché individuare le informazioni più rilevanti ed esplicitare le relazioni che ci sono tra le diverse cause. Si chiede anche di rappresentare graficamente il problema.
 - b. Fase creativa: il docente-corsista deve produrre almeno cinque idee che possano essere utili per immaginare il superamento degli ostacoli e valorizzare le spinte favorevoli per realizzare l'obiettivo.
 - c. Fase progettuale: il docente-corsista deve selezionare, tra tutte le idee elencate al punto precedente, quella più convincente e tradurla in un piano di azione, definendo anche i pro e i contro delle iniziative immaginate. Il piano d'azione dovrà prevedere anche ruoli, tempi, risorse economiche e umane necessarie per la soluzione del caso.
2. Un compito di *peer review*, sempre svolto in maniera individuale, rispetto alla consegna, illustrata al punto precedente, di un collega di corso.
3. Un compito individuale relativamente all'autovalutazione del team di lavoro nel quale si opera. L'autovalutazione viene effettuata sulla base di un foglio di calcolo Excel, attribuendo un punteggio da 1 a 5 agli indicatori di tre diverse dimensioni di funzionamento del gruppo di lavoro: Atteggiamento, Competenze e Organizzazione. Rispondendo a domande del tipo "C'è disponibilità a lavorare in team, a voler costruire soluzioni condivise per l'obiettivo comune?", nella dimensione Atteggiamento, o "I componenti del gruppo sono in possesso di competenze relazionali (comunicano in modo chiaro e incisivo, ascoltano, negoziano soluzioni, danno feedback efficaci, sanno argomentare con assertività, agiscono leadership)?", per la dimensione Competenze, o ancora "I componenti del team hanno chiari gli obiettivi e le priorità?", nella dimensione Organizzazione, il foglio di calcolo restituisce un grafico del funzionamento del team di lavoro, denominato modello 3D, che il docente-corsista dovrà poi commentare.
4. Il *project work* finale di Palestra, specifico per ciascun profilo, dove il docente-corsista è chiamato a redigere una sorta di report di analisi, usando tutti gli strumenti utilizzati fino a quel punto.

2. I protocolli di discussione della Palestra “Problem Solving e Team Building”

Come si potrà osservare, nessuno dei compiti illustrati sopra viene svolto in maniera collaborativa. La docente della Palestra ha quindi pensato di proporre due attività opzionali, nelle quali il problema viene visto, analizzato, scomposto e discusso dal team, grazie all’impiego di due specifici protocolli di discussione per la risoluzione di problemi o per l’interpretazione di situazioni complesse. Questo in funzione anche dell’obiettivo di sperimentare una situazione concreta di *team working*.

Una prima importante considerazione, infatti, è che un gruppo di persone non costituisce automaticamente un team di lavoro. Per costruire un gruppo di lavoro è necessario che vi siano delle dinamiche di interdipendenza positiva, capacità di negoziazione, condivisione di valori, principi e orizzonte di senso della cultura alla quale il gruppo appartiene. All’interno della scuola, intesa come *learning organization* (European Union, 2018), le dimensioni del cambiamento sono da intendersi sempre in senso sistemico e multilivello, ossia tali da interessare sia il sistema classe (livello “micro”), sia quello dell’organizzazione scolastica (“meso”), sia quello dell’intero sistema educativo (“macro”) (Mosa, Guida & Panzavolta, 2019). Le competenze di *problem solving* e *team working* riguardano tutti e tre i livelli di funzionamento del cambiamento a scuola, in una logica di *governance* “esperta”, appunto, della complessità.

L’idea di dedicare due appuntamenti alla *governance* della complessità è sembrata particolarmente adatta proprio per i temi della Palestra stessa. In questa maniera è stato possibile “incarnare” (*to embed*) le molte indicazioni teoriche e le varie esercitazioni individuali in due compiti di realtà, analizzando problemi autentici e reali, in linea con la didattica per competenze, assolutamente valida anche nella pedagogia degli adulti (Demetrio, 1990).

2.1. Introduzione ai protocolli di discussione

Ma cosa sono i protocolli di discussione usati nella Palestra? I protocolli di discussione sono strutture comportamentali per condurre conversazioni mirate e produttive, sia tra giovani (studenti e alunni) che tra adulti. In generale, consistono in una serie di *step* progettati per gestire conversazioni intenzionali e inclusive riguardo a situazioni di lavoro o di formazione degli studenti o degli adulti (Blythe & Allen, 2016); sono quindi determinanti per sviluppare in aula e in sala docenti una cultura orientata alla comprensione del singolo e del gruppo e alla risoluzione di problemi e conflitti.

Le apparenti limitazioni o regolamentazioni che un protocollo generalmente pone in termini di contenuto, ordine di svolgimento delle fasi, turni di parola, tempistica e ruolo dei partecipanti lo rendono uno strumento potente per sollecitare scambi ricchi e costruttivi. Passaggi ben precisi, infatti, e tempi contingentati (anche se un po’ insoliti per la cultura italiana) permettono di mantenere alta la

concentrazione dei partecipanti, mentre l'ordine di successione dei vari *step* facilita il raggiungimento finale dell'obiettivo. Inoltre, la normazione circa quali tipi di commenti siano ammessi, e a chi sia concesso esporli, contribuisce a creare un clima rispettoso e uno spazio di ascolto protetto.

I protocolli che illustreremo di seguito sono presentati nella Palestra attraverso videolezioni e materiale di approfondimento e provengono dal contesto statunitense¹. In particolare, gli strumenti sono stati impiegati e testati nell'ambito di un lavoro di ricerca collaborativa tra l'Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa (Indire) e Project Zero PZ-Harvard Graduate School of Education, ricerca che ha reso possibile la sperimentazione in Italia di *Framework* per sviluppare un atteggiamento orientato alla gestione della complessità, al *group learning* e al sostegno delle *high-order thinking skills*, ossia delle abilità di pensiero di tipo complesso (Mughini & Panzavolta, 2020). Nell'ambito di questo progetto di ricerca, sono stati utilizzati e adattati diversi protocolli e strumenti, alcuni dei quali vengono presentati e suggeriti tra i materiali della Palestra.

La docente della Palestra, autrice del presente contributo e curatrice del volume *MLTV - Rendere visibile pensiero e apprendimento*, cui si fa riferimento sopra, ha pensato di fornire l'opportunità di esperirne concretamente l'utilizzo, organizzando due webinar aggiuntivi della durata di un'ora e mezzo, opportunamente preparati in precedenza con l'aiuto del trainer e la collaborazione di un paio di docenti-corsisti, "portatori del dilemma". Per "dilemma" intendiamo un problema che presenta più alternative di soluzione, nessuna delle quali pare essere particolarmente soddisfacente; si tratta di una condizione nella quale il soggetto esperisce un sentimento di incertezza e confusione rispetto alle azioni da implementare in maniera corretta e in cui, dunque, un confronto con altri soggetti è quanto mai generativo.

2.2. Il Consultancy Protocol

Questo protocollo ha la capacità di mettere un ampio gruppo di persone in condizione di analizzare un "dilemma", posto da uno dei suoi membri, con la finalità di comprenderlo, ma senza l'ambizione di risolverlo immediatamente. Il risultato è pertanto quello di esplorarlo, guardarlo in modo diverso ed eventualmente condurre a una ristrutturazione dello stesso. I partecipanti si dispongono in cerchio, facilitati da postazioni mobili dotate di banco, vano portaoggetti e ruote. In questo caso, la sfida era realizzare l'esperienza, alla quale generalmente si partecipa in presenza, in un contesto virtuale. Il *Consultancy Protocol* necessita di un conduttore/facilitatore e di una persona che propone ed espone il "dilemma", di seguito nominato presentatore. La durata del protocollo è di circa 50 minuti. Il protocollo si articola in una serie definita e temporizzata di passaggi, che riportiamo di seguito.

¹ Questi protocolli sono stati ampiamente adottati da Project Zero, sebbene la paternità sia da ricondurre alla School Reform Initiative (SRI) <http://www.schoolreforminitiative.org>.

1. Presentazione del “dilemma” (5-8 minuti). Il presentatore, vale a dire il docente-corsista che si è offerto per questo ruolo, descrive la situazione critica professionale nella quale si trova e pone una domanda al gruppo di consulenti (gli altri membri del gruppo). Per la buona riuscita di questo protocollo, il modo in cui la domanda è formulata e la qualità delle riflessioni del presentatore riguardo al “dilemma” sono cruciali per la riuscita della “conversazione”. Se il presentatore ha con sé del materiale (prodotto da studenti, da colleghi o altro) si prevede una pausa per esaminarlo.
2. Domande chiarificatrici (5 minuti). Il gruppo, a questo punto, sottopone delle domande al presentatore. Le domande devono essere semplici, tali da prevedere risposte concrete e brevi (meglio se sì/no).
3. Osservazione e rispecchiamento (5 minuti). I componenti del gruppo restituiscono al presentatore un aspetto (anche ripetendolo e riformulandolo “lei/lui ha detto che...”) che ha attirato la loro attenzione. Il presentatore ascolta e prende nota.
4. Domande di approfondimento (10 minuti). Questo tipo di domande, poste dal gruppo di consulenza al presentatore, dovrebbero essere formulate in maniera tale da aiutarlo a chiarire e approfondire il proprio punto di vista riguardo al “dilemma”. Il presentatore può rispondere alle domande, ma questa azione non dovrebbe generare una discussione di gruppo. Alla conclusione del tempo dedicato a questa fase, il facilitatore chiede al presentatore di riformulare la propria domanda al gruppo.
5. Discussione sul “dilemma” (10-15 minuti). Il gruppo si confronta, suddiviso in gruppetti di due/tre partecipanti, sul “dilemma” presentato. Alcune domande-stimolo per orientare la discussione sono: “Cosa abbiamo capito?”; “Cosa non è stato detto che invece sarebbe stato importante sentir dire?”; “Quali sono le nostre considerazioni riguardo al dilemma?”; “Quali considerazioni si possono fare?”; “Quali domande vorremmo porre?”; “Cosa faremmo se dovessimo confrontarci con il medesimo problema?”; “Cosa abbiamo fatto in una situazione analoga?”, ecc. I membri del gruppo alle volte propongono possibili soluzioni per il “dilemma”, mentre spesso si concentrano ad analizzare nel dettaglio e in maniera “scientifica” il problema. Il presentatore non può intervenire durante questa sessione, si limita ad ascoltare e a prendere note.
6. La riflessione del presentatore (5 minuti). Il presentatore riflette su quello che ha ascoltato e su quello che pensa a tal riguardo, condividendo con il gruppo uno o più passaggi che le/gli hanno evocato qualcosa o che hanno risvegliato una nuova consapevolezza rispetto a come guardare al problema/dilemma.
7. Conclusioni (5 minuti). Il conduttore modera una breve conversazione sul processo che ha guidato l’analisi del problema.

2.3. Il protocollo di discussione della documentazione

Questo protocollo, come il precedente, prevede un moderatore e un presentatore (portatore del caso problematico oggetto di indagine). In questo caso, però, il presentatore deve anche condividere un frammento di documentazione². La docente-corsista che si è prestata a questa esercitazione ha portato un estratto di un verbale di un Consiglio di Classe (CdC), che era secondo lei particolarmente significativo per fondare l'analisi del problema da parte del gruppo.

Riportiamo di seguito l'agenda dell'incontro di discussione, per mostrare come si svolge in termini di flusso e di tempistiche.

1. Apertura: si rivedono gli obiettivi della riunione, le norme di gruppo, l'agenda e le note o i punti salienti dell'ultima riunione³ (2 minuti).
2. Aggiornamento: i partecipanti forniscono brevi aggiornamenti rispetto a ciò che è successo in classe a partire dall'ultimo incontro (da 3 a 5 minuti).
3. Presentazione del contesto: il presentatore fornisce brevi informazioni di contesto (3 minuti).
4. Domande di chiarimento: il gruppo pone al presentatore le domande di chiarimento (2 minuti).
5. Analisi della documentazione: il gruppo esamina la documentazione in silenzio (da 3 a 5 minuti).
6. Discussione sulla documentazione: il gruppo risponde alle seguenti domande mentre il presentatore resta in silenzio (da 10 a 12 minuti):
 - a. "Che cosa vedi o senti nella documentazione? Esplicita ciò che ti fa dire questo".
 - b. "Quali domande emergono dall'analisi della documentazione?" (Il presentatore non risponde alle domande).
 - c. "Quali sono le implicazioni per l'insegnamento e l'apprendimento e i prossimi passi per il presentatore?".
7. Restituzione: il presentatore condivide ciò che lo ha maggiormente colpito dei commenti dei colleghi di corso (2 minuti).
8. Piano d'azione: i membri del gruppo annotano almeno un'idea da utilizzare nelle proprie classi e condividono tali idee con il gruppo (4 minuti).
9. *Debrief* finale: il moderatore facilita il *debriefing* del protocollo e ringrazia il presentatore (1 minuto).

² L'accezione di documentazione è quella ripresa da Krechevsky et al. (2013), ossia «La pratica di osservare, registrare, interpretare e condividere, attraverso media diversi, il processo e il prodotto dell'apprendimento per rendere la comprensione e l'apprendimento stesso più profondi».

³ Teoricamente, gli incontri di discussione della documentazione dovrebbero essere ricorsivi in modo da consentire una "cultura" diffusa rispetto al confronto professionale sulle pratiche.

2.4. I dilemmi e i problemi presentati dai docenti-corsisti

Nel corso dei due webinar, i docenti-corsisti si sono confrontati con due diversi dilemmi. Il primo dilemma, oggetto del *Consultancy Protocol*, riguardava l'insegnamento dell'educazione civica, non tanto rispetto alle competenze, quanto alla gestione della distribuzione delle 33 ore obbligatorie. La docente della Palestra si è trovata a dover facilitare e conciliare le diverse posizioni emerse in collegio, ossia: un'equa distribuzione numerica delle ore tra tutti i membri del consiglio di classe/team, e, di conseguenza, anche una relativa distribuzione della responsabilità nel voto/giudizio; la proposta che, per ogni anno, si dovessero privilegiare le aree di interesse, e dunque ripartire il carico sui docenti maggiormente impegnati (per esempio, la cittadinanza informatica avrebbe dovuto essere trattata maggiormente negli ultimi anni della scuola primaria); l'idea che non dovesse esserci alcun regolamento, lasciando la libertà di effettuare le 33 ore solo agli interessati, presentando una programmazione ma senza vincoli; la considerazione che la distribuzione delle ore sarebbe comunque risultata non eterogenea tra i vari docenti (per esempio, alla primaria, il docente che insegna in area umanistica si sarebbe trovato a gestire quasi esclusivamente la nuova disciplina); infine il convincimento che i vincoli fossero necessari per evitare di avere situazioni inique in termini di impegno professionale. Il dilemma, anche questo attuale e coinvolgente, può essere riassunto nella seguente domanda: "Come gestire l'insegnamento dell'educazione civica cercando di garantire agli studenti un insegnamento di qualità e anche, possibilmente, una valutazione condivisa e non solo un obbligo formativo, avendo insegnanti motivati e non costretti?"

Il secondo dilemma, oggetto del protocollo di discussione della documentazione, viene riportato di seguito. Abbiamo una docente di sostegno che lavora in una scuola secondaria di II grado, ospitante otto studenti H, di cui alcuni con obiettivi minimi e altri con programmazione differenziata. Alcuni frequentano per più di 18 ore, orario superiore al monte ore allocato per il sostegno. Il problema nasce nel momento in cui, a novembre 2020, le scuole secondarie vengono chiuse e si passa alla modalità della DaD. Gli studenti seguono le lezioni da casa, fatti salvi i casi (cinque studenti) di quegli studenti fragili che traggono benefici dall'andare a scuola in piccoli gruppi, dato che la scuola resta comunque aperta. In accordo con la dirigente scolastica, tre scelgono di andare a scuola tutti i giorni e due a giorni alterni. Per garantire questo calendario, però, è necessaria la presenza dei docenti curricolari che si dimostrano da subito poco inclini a recarsi a scuola in presenza, adducendo motivazioni di tipo personale e sanitario (maggiore comodità, maggiore sicurezza). Il tempo passa e la situazione non si sblocca. Così la dirigente scolastica convoca dei consigli di classe straordinari, mettendo di fatto al centro un dilemma importante: diritto all'istruzione degli studenti con disabilità e diritto alla salute dei docenti.

La maggior parte dei docenti non dà la disponibilità a recarsi a scuola e ne emerge quindi un conflitto tra i docenti di sostegno e qualche docente curricolare e il resto del corpo docente. Dopo altre settimane di "toppe", ossia di soluzioni poco soddisfacenti, si arriva alla discussione dei PEI, che alcuni genitori si rifiutano di

firmare per la mancanza, dal loro punto di vista, di rispetto del diritto all'istruzione dei propri figli. Il quesito è duplice: "Come fare a recuperare un clima sereno di collaborazione tra i docenti dello stesso consiglio di classe e tra i docenti del consiglio di classe e le famiglie, rispettando il diritto allo studio degli studenti H?" e "Come fare a mantenere il focus della discussione sui problemi dello studente, evitando pericolose ricadute sulle persone più fragili che dovrebbero essere maggiormente tutelate?". Un conflitto sicuramente complesso e attuale, che la pandemia da COVID-19 ha pesantemente sollevato.

2.5. Ricadute sui docenti-corsisti

Le attività sono state molto interessanti per i docenti-corsisti che hanno partecipato, riportando una generale soddisfazione per il taglio operativo, concreto e trasformativo dei due protocolli.

Interessanti sono state le riflessioni dei portatori di dilemma condivise nella fase di *debrief*, ossia nella fase di riflessione metacognitiva sull'attività svolta. Una prima riflessione è stata: *Effettivamente vedere restituite certe cose, a cui magari avevamo già un po' pensato, però da qualcuno di esterno, è molto importante, perché mi fa vedere il problema da vari punti di vista.* A seguito degli interventi dei colleghi, la portatrice del dilemma sottolinea che alcuni degli spunti sono stati davvero utili, anche se ci si stava già muovendo in una direzione analoga, poiché alcuni tasselli non erano stati considerati (per esempio, includere la famiglia nella progettazione dei percorsi in modalità *blended*). Altri suggerimenti sono stati colti favorevolmente, in quanto orientati a ribaltare un po' la prospettiva del problema. *Sono contenta* afferma la portatrice del dilemma, visibilmente soddisfatta dell'autentico sostegno ricevuto dal gruppo dei pari. *Io ho trovato interessante condividere con colleghi che si conoscono e non si conoscono [...] Posso farci i complimenti per aver reagito in maniera autentica senza timori [...] A me è piaciuto molto, perché è stato tutto veloce ma efficace: in genere siamo abituati, soprattutto chi fa questo lavoro, a chiacchierare tanto e a non... [fa il gesto di "non stringere"], invece quello che mi ha colpito è che in poco tempo, anche se siamo stanchi perché abbiamo fatto questa attività dopo il lavoro, è venuto fuori un risultato piacevole ed estremamente veloce. Ecco, la velocità nel rispetto dei tempi mi ha colpito [...] Concordo con le considerazioni delle colleghe, perché ormai sto sviluppando un'insofferenza madornale rispetto alle riunioni di 2/3/4 ore, che poi non portano ad alcuna conclusione. Tutti vanno a casa con la propria idea.* E l'altra portatrice del dilemma aggiunge: *Mi è piaciuto tanto perché, come hanno detto anche tutti gli altri colleghi, in brevissimo tempo si sono moltiplicate le idee e se voi avete partorito queste idee non conoscendo le situazioni immagino come potrebbe funzionare all'interno del collegio docenti, di una riunione di dipartimento o di un consiglio di classe. Credo che farò tesoro di questi due protocolli.*

Conclusioni

L'esperienza formativa è stata molto apprezzata dai docenti-corsisti e dal team docente-trainer per una serie di motivi che proveremo a sintetizzare di seguito.

In primo luogo, il problema (o dilemma) trattato era autentico, attuale, sentito non solo dal portatore, ma da tutti. I temi dell'inclusione, nel periodo della pandemia, e dell'organizzazione dell'insegnamento dell'educazione civica hanno appassionato i partecipanti per la loro attualità e significatività. In secondo luogo, la percezione di aver fornito un supporto concreto, reale, alle colleghe, e quindi di aver veramente agito un processo di problem solving e *team working*, ha fatto aumentare il livello di autostima personale, per la realizzazione di aver fornito un aiuto o uno spunto utile alla soluzione del dilemma. Per quanto riguarda le due presentatrici, invece, la soddisfazione è stata sentita e autentica in quanto consapevoli di aver ricevuto spunti e suggestioni interessanti per la messa a fuoco delle possibili vie d'uscita dalla situazione di stallo. I due protocolli non erano mai stati testati prima d'ora in ambiente virtuale ed è stato interessante notare come i tempi e le dinamiche di gestione previste dal modello siano stati tutto sommato conservati nonostante le modalità di lavoro molto diverse. Per esempio, in uno dei due protocolli, il *Consultancy Protocol*, uno dei passaggi prevede la collaborazione simultanea e la discussione in piccoli gruppi di tre persone. La docente e la trainer hanno pertanto optato per un'organizzazione attraverso *break-out rooms*, ossia stanze virtuali (trovandosi in ambiente digitale e non potendo altrimenti garantire l'interdipendenza necessaria e prevista nel format in presenza) e questo ha consentito la conservazione della logica del protocollo, che prevede appunto un lavoro in sottogruppi e la successiva restituzione nel gruppo allargato.

Questa esperienza dimostra, quindi, che nonostante le difficoltà tecniche che a volte si possono incontrare, le logiche soggiacenti alle attività possono essere conservate in ambiente digitale e continuare a garantire quel livello di profondità e di qualità dell'esperienza formativa che siamo soliti attribuire alla sola formazione in presenza.

Bibliografia

BLYTHE, T., & ALLEN, D. (2016). Making Protocols Work. *Educational Leadership*, 73(7).

DEMETRIO, D. (1990). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Carocci.

EUROPEAN UNION (2018). *Supporting school innovation across Europe*. Publications Office of the European Union.

GUIDA, M., MOSA, E., & PANZAVOLTA, S. (2019). Festina lente. Cambiare con lentezza a ritmo veloce. In A. GIANNELLI. (Ed.), *Rivoluzionare la scuola con gentilezza*. Guerini e Associati.

IANES, D., CRAMEROTTI, S., BIANCATO, L., & DEMO, H. (2019). *Il manuale dell'expert teacher. 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*. Centro Studi Erickson.

KRECHEVSKY M. ET AL. (2013). *Visible learners: Promoting Reggio-inspired approaches in all schools*. John Wiley & Sons.

MATTA, E. S. (2020). *Psicologia della leadership. Conoscere il proprio potenziale per migliorare il lavoro di gruppo*. Centro Studi Erickson.

MUGHINI, E., & PANZAVOLTA, S. (Eds.) (2020). *MLTV: Making Learning and Thinking Visible. Rendere visibili pensiero e apprendimento*. Carocci.

PERKINS, D., & REESE, D. J. (2014). When change has legs, in *Educational Leadership. Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 71(8), 42–47.

RITCHHART, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. John Wiley & Sons.

RITCHHART, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. John Wiley & Sons.

RITCHHART, R., CHURCH, M., & MORRISON, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. John Wiley & Sons.