

## Il lavoro in équipe a scuola tra opportunità e criticità

Karin Bagnato

*Università degli studi di Messina*

**Abstract:** Oggi la scuola è chiamata a rispondere a differenti e molteplici sfide educative che richiedono al corpo docente la capacità di saperle gestire in maniera complessa e integrata. Dinanzi tale situazione, la collaborazione tra docenti e, soprattutto, la condivisione di saperi, competenze e abilità diventano strumenti essenziali per riuscire ad affrontare al meglio le sfide che gli si pongono dinanzi. Saper lavorare in équipe non è una predisposizione naturale, bensì una competenza strategica che si acquisisce nel tempo, in modo graduale e che si rivela particolarmente utile per dare vita ad una cultura dello scambio, ad una visione condivisa dell'agire educativo e per implementare interventi educativi/didattici di qualità. Il lavoro in équipe può avere importanti implicazioni per lo sviluppo professionale dell'insegnante e per il miglioramento complessivo della scuola, ma può anche presentare alcuni rischi e criticità.

*Parole chiave: scuola; società complessa; lavoro in équipe; opportunità; criticità.*

**Abstract:** Today, schools are called to respond to different and multiple educational challenges that require faculty to be able to manage them in a complex and integrated manner. In the face of such a situation, collaboration among teachers and, above all, the sharing of knowledge, skills and abilities become essential tools to be able to best meet the challenges that confront them. Knowing how to work in a team is not a natural predisposition, but rather a strategic competence that is acquired over time, gradually, and that proves particularly useful in bringing to life a culture of exchange, a shared vision of educational action, and in implementing quality educational/didactic interventions. Teamwork can have important implications for teacher professional development and overall school improvement, but it can also present some risks and critical issues.

*Keywords: school; complex society; teamwork; opportunities; critical issues.*

## Le origini del lavoro in equipe a scuola

La nostra è una società complessa caratterizzata da mutamenti rapidi e profondi su vari fronti: sociale, economico, politico, culturale, ecc. Il panorama è in costante evoluzione e ciò rende difficile l'adattamento a nuove realtà, idee e prospettive. Il dinamismo e la velocità del cambiamento sono gli elementi predominanti che influenzano significativamente la vita di ogni individuo, creando una società sempre più imprevedibile, con meccanismi in continuo movimento e in veloce trasformazione (Callari Galli et al., 2005; Dallari, 2018).

Tale scenario impatta notevolmente anche sulle istituzioni educative e sulla pratica didattica, obbligando la scuola e il corpo docente a confrontarsi con sfide nuove, diverse e molteplici che richiedono un approccio complesso e integrato. In particolare, come emerge dalla letteratura di riferimento e dalle sollecitazioni di natura normativa, si avverte la necessità di ripensare la dimensione del lavoro in équipe a scuola; ovvero, di creare le condizioni affinché la collaborazione tra docenti e la condivisione dei saperi educativi diventino strumenti strategici.

Il lavoro in équipe è un costrutto che trova le sue radici negli ambienti aziendali, dove si riconosce la collaborazione come un processo cruciale per lo sviluppo di learning organization (Schön, 1999), ossia di ambienti professionali ispirati da una cultura dell'apprendimento cooperativo in cui ogni singola persona gioca un ruolo determinante. In queste realtà, la partecipazione attiva di tutti i membri è fondamentale per garantire la qualità dei risultati e dei processi di lavoro. L'équipe è vista come uno strumento flessibile, in grado di adattarsi ai cambiamenti e alle sfide sociali, contribuendo al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Al gruppo di lavoro si richiede la capacità di mettere a disposizione la propria esperienza professionale favorendo la crescita del gruppo stesso. Lavorare insieme e condividere un obiettivo comune è il modo migliore per realizzare un progetto, ma non è sempre facile, è un'attività che richiede impegno e competenze di diversa natura.

In ambito scolastico, in realtà, gli insegnanti hanno sempre saputo di poter e dover apprendere dai propri colleghi, attraverso lo scambio di buone pratiche e condividendo problemi e soluzioni, ma è anche vero che la storia dell'insegnamento a scuola si è, spesso, caratterizzata per una certa riluttanza dei docenti a mostrare ciò che fanno in classe: l'insegnamento è stato generalmente inteso come un'attività altamente personale (McIntyre, 2008; Castelli, 2015; Dawson et al., 2022).

Va sottolineato, comunque, che l'interesse per la collaborazione tra insegnanti non è recente, ma affonda le sue radici in diverse tradizioni di ricerca che dagli anni '70 in poi del secolo scorso si sono focalizzate su questo aspetto.

Da una parte, alcuni autori (Lieberman & Miller, 1984; Nias et al., 1989; Little, 1990; Zepeda, 2020; Blair et al., 2023) hanno evidenziato l'importanza delle relazioni tra colleghi come fonte di soddisfazione e motivazione personale, oltre che come catalizzatore per il miglioramento della scuola. Dall'altra, si è messo in luce il limite dell'isolamento professionale degli insegnanti, sia per il loro sviluppo personale/lavorativo sia per l'apprendimento degli studenti (Hargreaves & Dawe, 1990; Castelli, 2015; Murray, 2021; Chen & Rong, 2023; Quines & Monteza, 2023).

Il crescente interesse verso le potenzialità della collaborazione professionale ha spinto gli studiosi a esplorare in dettaglio le dinamiche e le implicazioni della cooperazione tra insegnanti. In un primo periodo, che va dagli anni '70 ai primi anni '90 del secolo scorso, la ricerca si è concentrata principalmente sull'analisi dei ruoli e delle modalità collaborative tipiche della pratica docente. Successivamente, tra gli anni '90 e l'inizio del XXI secolo, l'attenzione si è spostata verso concetti come le comunità di apprendimento (Street & Temperley, 2005) o di pratica (Wenger, 1998), e il tema della creazione e condivisione di "conoscenza pratica" è emerso come un aspetto centrale (Huberman, 1993; Fielding, 1999; Hargreaves, 1999, 2003). Nonostante le differenze di accenti, l'idea fondamentale condivisa dagli autori è che il miglioramento dell'apprendimento degli studenti e del funzionamento delle istituzioni scolastiche possa derivare dalla collaborazione tra insegnanti.

In questa prospettiva, i docenti avrebbero operato insieme, condividendo, analizzando e sviluppando nuove pratiche all'interno delle proprie scuole e, in alcuni casi, anche tra scuole diverse. Hargreaves (2003) ha descritto in maniera efficace questo processo con l'espressione "epidemie tra pari", indicando un modello in cui la creazione di nuove conoscenze e innovazioni avviene attraverso interazioni virtuose tra colleghi.

Tuttavia, non sono mancate osservazioni critiche riguardo alle aspettative eccessivamente ottimistiche sulla collaborazione tra insegnanti, che hanno portato a dibattiti accesi che hanno consentito di chiarire meglio aspetti tipici del lavoro in équipe a scuola e di smontare alcune assunzioni ingenue o infondate.

## **La collaborazione tra insegnanti per un'educazione di qualità**

La collaborazione tra insegnanti è stata riconosciuta da più parti come una risorsa essenziale per lo sviluppo professionale dei docenti, il miglioramento delle pratiche educative con gli studenti, il benessere nel contesto scolastico e l'innovazione nei sistemi di istruzione (Bertagna, 1991; Angori, 2000; Friend & Cook, 2000; Zago, 2003; Vangrieken et al., 2015; Amadini, 2017; Aquario et al., 2017; Cusi & Robutti, 2017; Nguyen & Ng, 2020; Muckenthaler et al., 2020; Schuster et al., 2021; Tasabut & Wannasri, 2022; Ghedin & Aquario, 2023). Essa non è considerata un'opzione, ma una competenza imprescindibile per fornire un'educazione di qualità. È il frutto di un impegno costante nel promuovere una cultura di scambio e valorizzazione delle competenze collaborative mediante la formazione. Solo attraverso una visione sistemica, i docenti possono crescere professionalmente nel processo di costruzione del sapere condiviso.

Il lavoro in équipe a scuola implica la progettazione di interventi educativi coerenti e chiari, con un coinvolgimento equo di tutti gli insegnanti nel processo educativo attraverso una responsabilità condivisa. Questa natura dialogica della collaborazione richiede che ogni insegnante contribuisca con le proprie competenze umane e professionali, assumendosi al contempo la responsabilità collettiva delle attività. L'azione educativa, sostenuta dal lavoro in équipe, riflette le scelte e i valori del gruppo.

Lavorare in équipe contribuisce al miglioramento professionale degli insegnanti, offrendo loro uno spazio di integrazione professionale e di scambio di esperienze, un tempo di fecondità trasformativa, un luogo fertile dove poter raccontare e trasformare l'agire lavorativo (Demetrio, 1999). La diversità delle competenze all'interno del gruppo permette di osservare le situazioni da molteplici prospettive, integrando e riconoscendo reciprocamente le capacità altrui.

La collaborazione autentica deriva dall'incontro vero con l'altro e ciò richiede la capacità di accogliere le novità e le diversità altrui al fine di sviluppare una visione educativa condivisa. Si tratta di interpretare l'équipe come un'unità globale interdipendente che progressivamente integra le similarità e le differenze dei suoi membri (Quaglino et al., 1992; Agosti, 2006; Eldor & Shoshani, 2016; Amadini, 2017; Meyer et al., 2022; Argentin et al., 2022).

Nell'ambiente scolastico, il lavoro in équipe non si limita alla collaborazione tra insegnanti, ma si estende anche alla collaborazione con altre figure professionali (come psicologi, pedagogisti, neuropsichiatri, ecc.) in virtù delle molteplici sfide che la scuola deve affrontare, basti pensare agli studenti con disabilità o bisogni educativi speciali (BES), situazioni di povertà educativa, contesti familiari difficili e così via.

In questo caso si parla di équipe multiprofessionale, proprio ad indicare un gruppo di professionisti con diverse specializzazioni e competenze che collaborano, si integrano e riconoscono reciprocamente la propria interdipendenza al fine di perseguire un obiettivo comune e condiviso: prendersi cura del soggetto nella sua globalità. All'interno dell'équipe multiprofessionale, ogni professionista deve rispettare i diversi ruoli, riconoscere le proprie competenze specifiche e i propri compiti, e saper riconoscere i compiti e le responsabilità degli altri professionisti (Caporarello & Magni, 2015; Girelli, 2017; Ubbiali, 2019).

Sia che si tratti di un'équipe monoprofessionale o multiprofessionale, l'essenza è la stessa: nessuna professione è completa di per sé, ma deve interagire con le altre, negoziando i bisogni, gli obiettivi educativi e i metodi didattici al fine di promuovere lo sviluppo dell'individuo (Friend & Cook, 2000; Hargreaves & O'Connor, 2018). Il confronto con colleghi e professionisti diversi rappresenta un'opportunità di crescita e arricchimento, in cui si impara a riconoscere i propri limiti e ad apprezzare la diversità delle prospettive. Le relazioni reciproche sono combinazioni complesse di autonomia e di dipendenza, di expertise e di inadeguatezza, di individualità e di collegialità. La sfida sta nel mettere a disposizione degli altri le proprie competenze e favorire la condivisione di conoscenze ed esperienze nell'ottica del bene comune. L'équipe, quindi, trova la sua forza nella capacità di valorizzare le

diversità e di affrontare le difficoltà insieme. Il percorso condiviso implica l'accettazione dei tempi altrui e permette di affrontare le crisi come momenti di transizione. Un gruppo che collabora in modo armonico può diventare una palestra per allenare gli insegnanti a pensare in modo collettivo.

La collaborazione, la condivisione delle conoscenze e dei saperi, la cooperazione e la mobilitazione delle competenze, sono tutti elementi che richiamano il costrutto di "Intelligenza Collettiva" definita da Pierre Lévy (1996)<sup>1</sup> come una forma di intelligenza condivisa e costruita attraverso la collaborazione tra individui. Si tratta di un tipo di intelligenza distribuita ovunque, costantemente valorizzata, coordinata in tempo reale e che determina un'effettiva mobilitazione delle competenze. Ovvero, l'Intelligenza Collettiva si basa sulla capacità di aggregare e sfruttare le conoscenze e le competenze individuali di un gruppo al fine di creare un risultato diverso e superiore a quello che ogni singolo individuo potrebbe raggiungere da solo (Mulgan, 2018).

In ambito scolastico, lo sviluppo dell'Intelligenza Collettiva sarebbe in grado di attivare una forte dinamica motivazionale e di moltiplicare il sapere del gruppo docenti, perché l'insieme delle conoscenze e attitudini dei singoli individui può produrre molto di più della loro semplice somma. In altre parole, l'Intelligenza Collettiva, valorizzando tutti gli insegnanti, li gratifica e fa emergere il meglio di ognuno di loro, oltre a favorire il senso di appartenenza al gruppo.

Il presupposto di base è che il sapere è sempre diffuso: nessuno sa tutto, ognuno sa qualcosa. Di conseguenza, la totalità del sapere risiede nel gruppo ed è proprio questo a rendere l'Intelligenza Collettiva importante e particolarmente funzionale in ambito scolastico: ogni insegnante può attingere a un bacino di risorse di diversa natura che equivale alla somma delle conoscenze e competenze di tutti i membri del team e, al tempo stesso, può dare la sua impronta all'arricchimento e all'evoluzione del sapere condiviso. Lo scopo è promuovere la creazione di un "Noi educativo" capace di assicurare maggiore efficacia educativa possibile, valorizzando il lavoro di gruppo nelle sue molteplici sfaccettature. Il lavoro in équipe, dunque, diventa il motore del circolo virtuoso tra riflessione e pratica (Milani, 2022).

## **Opportunità e criticità del lavoro in equipe nella scuola primaria**

La collegialità tra docenti assume caratteristiche peculiari in relazione all'ordine di scuola in cui gli insegnanti operano. In questa sede si focalizzerà l'attenzione sulla scuola Primaria che, come definita nei testi programmatici, costituisce un ambiente educativo di apprendimento con specifiche finalità didattiche e educative.

Essa rappresenta una tappa cruciale nell'educazione e nello sviluppo del bambino poiché è collocata all'interno di una fase del ciclo di vita caratterizzata da un incremento dello sviluppo fisico-motorio, cognitivo ed emotivo-relazionale.

Per quanto concerne lo sviluppo fisico-motorio, il bambino aumenta la propria forza muscolare e l'agilità, e utilizza schemi motori conosciuti applicandoli a situazioni nuove. Dal punto di vista cognitivo, emerge il desiderio di operosità, supera la fase egocentrica, ragiona in maniera sistematica e flessibile, raggiungendo così le prime conquiste in termini di abilità cognitive di ordine superiore. In relazione allo sviluppo emotivo-relazionale, impara a verbalizzare e a gestire le proprie emozioni positive e negative, si afferma in lui il senso di giustizia, inizia a sperimentare e capire i ruoli nella società, acquisisce nuove regole e abilità, ma soprattutto, con l'ingresso nella scuola Primaria, inizia il periodo della vera socializzazione. Nei rapporti con i compagni diviene competitivo, si confronta, ma,

---

<sup>1</sup> Il filosofo Lévy introduce il concetto di Intelligenza Collettiva nell'ambito dei suoi studi sulla comunicazione di massa e sulle tecnologie, e la considera come il prodotto di una memoria e un immaginario collettivo. La sua visione è orientata a incoraggiare la promozione di Intelligenze Collettive al fine di favorire lo sviluppo dell'umanità e rafforzare la vita democratica, supportata dai media. Quella di Lévy è una prospettiva macro e si basa sulle interazioni facilitate dall'ambiente creato dalle tecnologie e dai mezzi di comunicazione, che permettono di superare i limiti della presenza fisica grazie al virtuale. Trasporre il concetto di Intelligenza Collettiva a un livello micro implicherebbe la possibilità di trasformare l'uomo in un essere cooperativo, aperto alla conoscenza e alle interazioni, capace di generare e mobilitare nuove conoscenze e competenze insieme agli altri, di agire in modo connesso, condividendo prospettive, modalità di azione, valori e visioni del mondo. In questa direzione, il valore risiede nell'opportunità di dare vita, mediante collettivi intelligenti, ad una nuova era della coscienza e della conoscenza umana al fine di favorire una condivisione di saperi, ma anche di implementare progetti etici per sviluppo del mondo.

allo stesso tempo, tende a identificarsi con il gruppo, mostrando bisogni di aggregazione, stima, riconoscimento ed esplorazione del mondo esterno.

Questa fase del ciclo di vita rappresenta anche un periodo delicato in cui lo sviluppo della sicurezza e della padronanza delle proprie capacità diventano una premessa essenziale per il futuro.

La scuola Primaria si configura, pertanto, come un percorso di scoperta e di crescita in cui i bambini hanno l'opportunità di sviluppare le loro capacità cognitive, emotive, sociali, etiche e del corpo. Si tratta di strumenti necessari non solo per la loro crescita culturale, psicologica e sociale, ma anche per promuovere responsabilità, autonomia e cittadinanza attiva. L'obiettivo ultimo è quello di formare cittadini consapevoli e responsabili in possesso di quelle caratteristiche, abilità e competenze funzionali per affrontare le sfide della vita.

I docenti di scuola Primaria, dunque, dovrebbero lavorare insieme per accompagnare i propri alunni lungo un percorso di crescita che, come già detto, riguarda tutti gli aspetti della personalità e la molteplicità di intelligenze. Tra le numerose e diverse strategie, la collaborazione tra docenti si rivela fondamentale per creare un ambiente di apprendimento positivo, inclusivo e di alta qualità, che risponda alle esigenze sia degli studenti che dei docenti stessi.

La letteratura di riferimento ha messo in evidenza che il lavoro in équipe nella scuola primaria può avere importanti implicazioni per lo sviluppo professionale dell'insegnante e per il miglioramento complessivo della scuola, ma può anche presentare alcuni rischi e criticità.

In relazione alle opportunità, Johnson (2003), seguendo Hargreaves (1994), ha così sintetizzato i potenziali vantaggi della collaborazione tra colleghi:

- fornisce supporto morale, rafforzando la determinazione e consentendo di affrontare insieme le difficoltà e le frustrazioni legate ai momenti critici e ai periodi di cambiamento;
- aumenta l'efficienza, evitando la ripetizione di azioni già compiute e riducendo così la ridondanza delle attività;
- migliora l'efficacia, poiché l'aumento della qualità dell'insegnamento si riflette sulla qualità dei risultati di apprendimento ottenuti dagli studenti;
- riduce il carico di lavoro, permettendo agli insegnanti di condividere gli oneri e le pressioni derivanti dalle richieste continue di un mondo in costante mutamento;
- delimita i confini, riducendo l'incertezza e chiarendo le responsabilità attraverso la definizione condivisa di obiettivi concreti e realizzabili;
- favorisce la fiducia in sé stessi, supportando gli insegnanti nell'adozione di innovazioni esterne o nella resistenza ad esse, se necessario;
- promuove la riflessione attraverso il dialogo e l'azione, offrendo occasioni di confronto e di feedback utili per riflettere sulle proprie pratiche;
- favorisce l'apprendimento reciproco, creando situazioni in cui gli insegnanti possono imparare gli uni dagli altri;
- conduce al miglioramento continuo, incoraggiando a considerare il cambiamento non come un compito da espletare, ma come un processo di miglioramento continuo e senza interruzioni.

Ulteriori benefici sono collegati al rinnovato senso di orgoglio per l'identità professionale degli insegnanti: il coinvolgimento in attività collaborative e di ricerca sottolinea che la loro professione non si limita a compiti routinari, ma implica anche l'esercizio di capacità intellettuali, conferendo importanza alle azioni svolte a scuola (Friend & Cook, 2000; Keichtermans, 2006; McLaughlin, 2008; Shah, 2012; Price, 2012; Castelli, 2015). Collaborare con i colleghi può rafforzare anche il senso di coesione e aiutare a ritrovare motivazione e slancio, incoraggiando a sviluppare una visione più ampia del proprio ruolo e a valorizzare la propria autostima professionale.

Per godere, però, di tali vantaggi è essenziale che il corpo docente sia in grado di stabilire relazioni interpersonali positive. A tal proposito, Little (1982) afferma che lo sviluppo professionale è favorito quando gli insegnanti partecipano a discussioni frequenti, continue e concrete sulle pratiche di insegnamento, condividendo un linguaggio comune sempre più preciso, rigoroso e coerente. Nias e Biott (1992), aggiungono l'importanza del reciproco supporto, della disponibilità a chiedere e ricevere aiuto, dell'orientamento alla ricerca e alla sfida intellettuale, della creazione di un linguaggio comune

e della ricerca di forme alternative di comportamento. Ancora, Dadds (1993) e McLaughlin (2003), sottolineando l'aspetto emotivo della collaborazione, enfatizzano la fiducia e la gestione dei rischi, oltre al supporto individuale e al ruolo centrale del gruppo.

Tuttavia, non sono solo gli aspetti personali e interpersonali a influenzare la collaborazione, ma anche le condizioni organizzative e sociali svolgono un ruolo cruciale. In particolare, il lavoro di équipe diventa quasi naturale e fisiologico, generando una cultura dello scambio e una visione condivisa dell'agire educativo, in quelle scuole in cui lo sviluppo professionale degli insegnanti è considerato parte integrante dell'insegnamento, si dà particolare importanza ad attività di progettazione condivisa e l'interazione è caratterizzata da relazioni adeguate, da discussioni sulle pratiche didattiche e dall'osservazione reciproca e critica (Little, 1982; Owen 2005; Agosti, 2006; Malen et al., 2014; Amadini, 2017; Hargreaves, 2021; Kilag et al., 2023).

Per ciò che concerne le criticità, molti autori si sono focalizzati sui temi dell'isolamento, della solitudine e dell'individualismo come elementi che possono ostacolare la collegialità tra docenti di scuola primaria (Lieberman, 1990; Shah, 2012; Huberman, 1993; McLaughlin, 2008; Gordon, 2020; Hargreaves, 2021; Murray, 2021).

Sembrebbero esistere delle vere e proprie limitazioni oggettive che impediscono la piena realizzazione della collaborazione a scuola. La struttura sociale del lavoro scolastico e la natura stessa dell'insegnamento, ad esempio, creano le condizioni affinché il lavoro degli insegnanti sia in gran parte individuale. Per di più, la complessità del contesto-classe rende difficile per gli insegnanti condividere conoscenze o sviluppare un linguaggio comune per parlare delle proprie esperienze; di conseguenza, l'individualismo sembrerebbe essere parte integrante dell'insegnamento nella scuola così come è organizzata. A questo proposito, Hargreaves (1993) ha identificato tre modalità di individualismo:

1. forzato: si manifesta quando l'insegnante è vincolato da restrizioni amministrative o contestuali che lo costringono a operare in modo individuale;
2. strategico: si verifica quando l'insegnante deliberatamente adotta strategie di intervento individualistiche in risposta alle esigenze quotidiane del suo ambiente lavorativo;
3. elettivo: si basa sulla scelta consapevole di lavorare autonomamente in certe circostanze e, in altre, di collaborare con i colleghi, quando ci sono le opportunità per farlo.

Altri autori hanno anche sottolineato come la dimensione emotiva possa costituire un ostacolo alla collaborazione. Ad esempio, gli insegnanti sono abituati a lavorare da soli in presenza degli studenti, quindi l'idea di lavorare insieme ad altri e di esporre il proprio lavoro a colleghi e/o personale esterno potrebbe renderli timorosi del giudizio altrui e non predisporli positivamente verso il lavoro in équipe (Dadds, 1993; Hargreaves, 1998; McLaughlin, 2003; Vangrieken et al., 2015; Castelli, 2015; Hargreaves & O'Connor, 2018).

Ulteriore elemento da considerare è che il lavoro in équipe può essere faticoso e portare a forti resistenze, con manifestazioni di autodifesa e conflitto che andrebbero ad influire negativamente sugli atteggiamenti degli insegnanti. Tali conflitti potrebbero essere reali o potenziali, sfuggire al controllo o essere orientati in modo ideologicamente diverso, riguardare le relazioni interpersonali, il rapporto tra obiettivi individuali e di gruppo e altri aspetti (Ball, 1987; Ghaffar, 2009).

Si tratta, dunque, di una dinamica molto complessa che richiede un impegno emotivo considerevole, coinvolgendo una serie di fattori che vanno dai comportamenti degli individui coinvolti alla percezione che essi hanno di sé stessi e degli altri all'interno del contesto relazionale; dagli atteggiamenti personali alla reale contraddizione di fondo che, spesso, è il cuore del conflitto. Si tratta di elementi che si intrecciano e si influenzano reciprocamente, plasmando la natura e l'intensità dei conflitti che emergono (Somech, 2008; Scaglione & Vergnani, 2009). Il conflitto, quindi, nasce dalla diversità di prospettive ed è un mezzo attraverso il quale ciascun individuo cerca di affermare la propria identità, dando significato soggettivo alla realtà che vive (Jehn & Mannix, 2001; Martello, 2010; Sclavi & Giornelli, 2020; Gigli, 2022).

È inevitabile che l'attività collaborativa, contrariamente al lavoro individuale, metta in luce differenze e difficoltà, facendo del conflitto una componente intrinseca della collaborazione e della vita relazionale in generale (Quaglino et al., 1992; Janz et al., 1997; Alper et al., 2000; Achinstein, 2002; Somech, 2008). Tuttavia, la gestione efficace del conflitto può trasformarlo da evento distruttivo

a opportunità di crescita e maturazione. La conflittualità diventa dannosa, infatti, quando prevalgono atteggiamenti contrari al confronto e allo scambio reciproco.

A tal proposito, alcuni autori (Farmer & Roth, 1998; Achinstein, 2002) hanno notato che gli insegnanti possono talvolta essere riluttanti a entrare in conflitto al fine di preservare le loro relazioni professionali e sociali. Così, quando si prospettano differenze ed emergono visioni contrastanti, essi si impegnano a preservare l'integrità del gruppo. Questo comportamento poggia sulla convinzione che la gestione del conflitto non è di per sé semplice e che le sue modalità di negoziazione sono complesse, molteplici e variegate. In realtà, tutto ciò non fa nient'altro che alimentare i conflitti, determinando possibili esiti distruttivi se non gestiti in modo appropriato.

Achinstein (2002) sottolinea che non esiste un'unica strategia per gestire il conflitto: può essere affrontato cercando la conformità piuttosto che la diversità di visioni, oppure incoraggiando attivamente la presentazione di punti di vista alternativi (dimensione relazionale); può essere fronteggiato evitando le differenze e cercando l'unità nella comunità tramite limiti rigidi e l'esclusione della diversità, oppure promuovendo spazi in cui le differenze possano essere esplorate ed espresse (dimensione politica o micropolitica); può essere neutralizzato attraverso richiami ideologici a una missione normalizzatrice e univoca dell'istruzione, oppure stimolando la riflessione critica sugli obiettivi educativi e i fini del sistema scolastico (dimensione ideologica).

Da non sottovalutare, infine, è anche la dimensione micropolitica del lavoro in équipe che comprende aspetti come i rapporti di potere, la leadership, la fiducia, il rispetto professionale, i processi decisionali, ecc. (Blase & Blase, 1999; Hargreaves, 1991; O'Neill, 2000; Johnson, 2003; Malen et al., 2014; Lindle, 2020; Bush, 2023). Tutti elementi che possono influenzare significativamente il modo in cui viene gestito il conflitto e l'efficacia della collaborazione.

In sintesi, sebbene la teoria riconosca i vantaggi della collaborazione tra insegnanti, nella pratica emergono molte sfide che possono compromettere il successo di tale approccio.

## **Il ruolo delle *soft skills* nel lavoro in équipe a scuola**

Quanto discusso finora mette in luce le complesse implicazioni personali, sociali, morali ed emotive del lavoro in équipe a scuola. Ciò non significa che tale pratica debba essere evitata, ma piuttosto sottolinea l'importanza di considerare attentamente il lavoro in équipe e le condizioni necessarie per sostenerlo.

Diventa, quindi, fondamentale che le istituzioni educative si impegnino consapevolmente nel trovare il giusto equilibrio tra il lavoro individuale e quello collaborativo dei docenti, al fine di rendere il lavoro in équipe un'opportunità di conoscenza, di apprendimento, di crescita e di partecipazione attiva alla comunità scolastica. La dimensione collegiale costituisce un elemento essenziale per il benessere della scuola: un team in grado di cooperare sulla base di un'identità educativa comune e di pratiche ampiamente condivise, contribuisce alla costruzione di un ambiente educativo coerente, a vantaggio dell'intera comunità scolastica.

A ciò si aggiunge il compito essenziale della formazione che dovrebbe fornire ai docenti quegli strumenti necessari per imparare a lavorare in équipe. Diventa indispensabile, perciò, pensare ad una formazione degli insegnanti che si focalizzi su specifiche competenze e che sia sempre continua e aggiornata al fine di concretizzare un agire professionale che vada oltre le finalità prettamente didattiche e che permetta di raggiungere anche intenti squisitamente educativi (Cusi & Robutti, 2017; Girelli, 2017; Salvadori, 2022; Ghedin & Aquario, 2023).

A questo proposito è opportuno riprendere il costrutto di Intelligenza Collettiva, introdotto precedentemente, poiché questa, essendo una forma di intelligenza condivisa e costruita attraverso la collaborazione tra individui, richiede molteplici capacità e abilità, quali: comunicazione efficace, cooperazione, leadership, problem solving, adattabilità, empatia, pensiero critico, creatività, negoziazione, ascolto attivo, ecc. Tutte queste competenze rendono l'Intelligenza Collettiva assimilabile a una *Soft skills* e, pertanto, può essere appresa (Rozzi, 2005; Centonze, 2017; Pignalberi, 2019; Corazza, 2022).

Le *Soft skills* costituiscono un insieme di abilità e saperi non tecnici, fondamentali per partecipare pienamente alla società e per gestire con successo le sfide personali, lavorative e sociali, in vista del

benessere psicofisico e relazionale (Commissione Europea, 2008, 2012). Le Soft skills possono essere suddivise in tre aree principali:

1. **cognitiva:** comprende le competenze legate ai processi di decision making e di problem solving, pensiero creativo e critico, nonché l'autoregolazione dei processi di apprendimento. Esse sono fondamentali per affrontare le sfide intellettuali e per adattarsi ai contesti di apprendimento e lavoro sempre più mutevoli;
2. **emotiva:** riguarda le competenze inerenti alla consapevolezza di sé, alla gestione dello stress e dell'emozioni. Esse sono cruciali per mantenere un adeguato equilibrio emotivo, gestire situazioni stressanti e comprendere le proprie reazioni emotive;
3. **relazionale:** fa riferimento ad abilità quali empatia, comunicazione efficace, capacità di costruire e mantenere relazioni interpersonali positive, ecc. Esse sono indispensabili per interagire con gli altri in modo costruttivo, saper collaborare efficacemente e saper gestire i conflitti.

Anche nell'ambiente scolastico, dunque, le Soft skills diventano complementari alle competenze didattiche e indispensabili per affrontare con successo le sfide dell'istruzione, dell'educazione e della professione docente (Schulz, 2008; Ngang et al., 2015; Pachauri & Yadav, 2014; Sala et al., 2020). In particolare, esse diventano essenziali sia in virtù del valore sociale che il ruolo dell'insegnante riveste, sia in ragione delle peculiari caratteristiche della professionalità docente che deve accordare diverse dimensioni: didattica, metodologica, motivazionale, comunicativa e organizzativa (La Marca & Longo, 2019).

Le Soft skills non sono abilità innate, né dipendono da una predisposizione naturale o da una sensibilità individuale più o meno spiccata, sono bensì abilità che possono essere padroneggiate se adeguatamente coltivate.

Pertanto, sarebbe auspicabile pensare all'implementazione di percorsi di formazione che prevedano l'acquisizione e lo sviluppo delle Soft skills mediante l'organizzazione di percorsi laboratoriali da attuare sia in una fase di formazione iniziale dei futuri insegnanti sia in itinere. Ciò si rende necessario perché le competenze affinché possano essere realmente spendibili, devono poter essere agite, con consapevolezza ed efficacia, prima di tutto in un ambiente protetto. In questi spazi, la metodologia utilizzata potrebbe essere quella del gruppo formativo all'interno del quale, attraverso la creazione di un clima relazionale positivo, accogliente e stimolante, si accompagnano i docenti a sperimentare in prima persona le Soft skills che li guideranno nella costruzione della propria professionalità, del proprio modo di essere docenti e a far propria la dimensione della collegialità. In particolare, lo sviluppo e il potenziamento delle Soft skills permetterebbero di (Rozzi, 2005; Centonze, 2017; Frabboni, 2015; Biasi, 2019):

- sviluppare atteggiamenti di maggior sensibilità, empatia, apertura alla comunicazione e alla relazione con l'altro, consentendo agli insegnanti di essere più sensibili alle esigenze altrui, di comprendere meglio prospettive diverse dalle proprie, di stabilire rapporti empatici e positivi e di creare un clima di fiducia e collaborazione in classe.
- comprendere le dinamiche relazionali, permettendo agli insegnanti di cogliere meglio le complesse dinamiche relazionali presenti a scuola, di gestire in modo efficace le interazioni e di favorire relazioni più costruttive.
- sviluppare capacità di ascolto e negoziazione, mettendo gli insegnanti nella condizione di realizzare uno scambio di saperi in un clima di reciprocità e di dialogo aperto, di gestire efficacemente i conflitti e di creare un clima di collaborazione e apprendimento reciproco.
- rispondere alle carenze di condivisione e collaborazione spesso riscontrate nelle organizzazioni scolastiche, dando la possibilità agli insegnanti di contribuire attivamente al miglioramento complessivo della cultura organizzativa e dell'ambiente di apprendimento.
- dare vita ad una "mente collettiva" (Milani, 2002), consentendo al corpo docente di lavorare e ragionare insieme come una comunità, condividendo informazioni e competenze al fine di raggiungere obiettivi comuni e risultati innovativi.

Le iniziative volte a sviluppare e promuovere le Soft skills dovrebbero essere implementate in modo programmatico, sistemico, preventivo e dovrebbero essere necessariamente sostenute da interventi legislativi e investimenti economici ad hoc.

Ciò si rende necessario perché il lavoro in équipe non può tradursi in una semplice applicazione tecnica di teorie e strumenti, ma rappresenta un'attività complessa che implica il ricorso anche alle Soft skills, quali competenze trasversali utili “a tessere tutte le interconnessioni possibili che collegano sfera cognitiva e sfera emotiva, etica e capacità di organizzazione, spirito di iniziativa e capacità di comunicazione” (Cinque, 2014, pp. 135-136).

Appare, dunque, indispensabile supportare adeguatamente la formazione professionale degli insegnanti, offrendo loro specifici percorsi volti a sviluppare le Soft skills al fine di saper lavorare collegialmente in modo adeguato e contribuire, così, al benessere della scuola in tutte le sue sfaccettature.

Tali competenze andrebbero ad arricchire il profilo personale e professionale degli insegnanti, consentendo loro di favorire una cultura della collaborazione attraverso la promozione della partecipazione, delle capacità di negoziazione e della condivisione delle decisioni. Questo si rifletterebbe in particolare sulla responsabilità compartecipata nell'educazione, sull'approccio coordinato e coerente al progetto educativo e sulla capacità di adattare gli interventi. Tali competenze influenzerebbero anche la capacità degli insegnanti di rispondere alle diverse esigenze didattiche, relazionali ed emotive della classe, di creare un clima positivo, di sostenere gli studenti, di promuovere la cooperazione, di gestire le tensioni quotidiane in modo costruttivo e di fungere da modelli educativi efficaci per i propri alunni.

Fin dai percorsi di formazione iniziale (e non solo), dunque, dovrebbe essere favorito lo sviluppo delle Soft skill, al fine di creare le condizioni affinché gli insegnanti possano contribuire alla creazione di un ambiente scolastico collaborativo e inclusivo. In sintesi, in un contesto scolastico molto complesso e in costante mutamento, la capacità di lavorare in team rappresenta una reale necessità che determina importanti conseguenze non solo dal punto di vista relazionale, ma anche da quello prettamente didattico ed educativo.

## Bibliografia

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: the micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3): 421-455.
- Agosti, A. (2006). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*. FrancoAngeli.
- Alper, S., Tjosvold, D., Law, K. S. (2000). Conflict management, efficacy, and performance in organizational teams. *Personnel Psychology*, 53: 625-642.
- Amadini, M. (2017). Lavorare insieme per educare: il valore del gruppo. In Kanizsa, S., Mariani, A. M. (eds.). *Pedagogia Generale*. Pearson.
- Angori, S. (2000). Professionalità docente: tra collegialità e collaborazione. In Macchietti, S. S. (a cura di). *Incontri e relazioni nella scuola del bambino*. FISM.
- Aquario, D., Ghedin, E., Bresciani Pocaterra, E. (2017). La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 17(3): 162-173.
- Argentin, G., Santagati, M., Truscillo, G. (2022). Lezioni dal Covid-19: il lavoro degli insegnanti tra autonomia estrema e nuove collegialità. *Meridiana: rivista di storia e scienze sociali*, 104(2): 171-200.
- Ball, S. (1987). *The Micropolitics of the School*. Routledge.
- Bertagna, G. (1991). Collegialità e individualità nella professione docente. In AA.VV. (a cura di). *Dimensioni attuali della professionalità docente*. La Scuola.
- Biasi, V. (2019). Formazione delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per l'orientamento formativo e la gestione delle dinamiche conflittuali. In Aleandri, G. (a cura di). *Lifelong and life wide learning and education. Spagna e Italia a confronto*. Roma Tre Press.
- Blair, E. E., Sandilos, L. E., Ellis, E., Neugebauer, S. R. (2023). Teachers survive together: teacher collegial relationships and well-being during the COVID-19 pandemic. *School Psychology*. Retrieved 10 Apr. 2024, from <https://psycnet.apa.org/record/2024-20568-001>

- Blasé, J., Blasé, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3): 349-378.
- Bush, T. (2023). Distributed leadership and micropolitics. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(3): 529-532.
- Callari Galli, M., Cambi, F. Ceruti, M. (2005). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci.
- Caporarello, L., Magni, M. (2015). *Team management. Come gestire e migliorare il lavoro di squadra*. Egea.
- Castelli, L. (2015). Il disagio lavorativo dei docenti: il ruolo delle relazioni all'interno della scuola. *Scuola Ticinese*, 44(1): 30-34.
- Centonze, S. (2017). *Facilitare i gruppi. Intelligenza collettiva, dinamiche e tecniche di conduzione*. Circolo Virtuoso.
- Chen, S., Rong, J. (2023). The moderating role of teacher collegiality in the relationship between instructional leadership and teacher self-efficacy. *SAGE Open*, 13(4): 1-12.
- Cinque, M. (2014). Dalle virtù alle competenze alle Soft skills. In Ciappei, C., Cinque, M. (a cura di). *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. FrancoAngeli.
- Commissione Europea (2008). *Il quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Commissione Europea, Direzione generale per l'Occupazione, gli affari sociali e l'inclusione (2012). *Trasferibilità delle competenze tra settori economici: ruolo e importanza per l'occupazione a livello europeo*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Corazza, P. (2022). *L'intelligenza collettiva al tempo delle piattaforme digitali*. Armando Editore.
- Cusi, A., Robutti, O. (2017). La collaborazione per rendere i docenti protagonisti della propria formazione: esempi dall'Italia e dal mondo. In Giacardi, L., Mosca, M., Sabena, C. (a cura di). *Conferenze e Seminari dell'Associazione Subalpina Mathesis 2016-2017*. L'artistica Editrice.
- Dadds, M. (1993). The feeling of thinking in professional self-study. *Educational Action Research*, 1(2): 287-303.
- Dallari, G. (2018). Formazione fra complessità, competenze e contesti. *EXagere - Rivista mensile Periodico di contributi e riflessioni di sociologia, psicologia, pedagogia, filosofia*, 5: 1-6.
- Dawson, D., Morales, E., McKiernan, E. C., Schimanski, L. A., Niles, M. T., Alperin, J. P. (2022). The role of collegiality in academic review, promotion, and tenure. *PloS one*, 17(4): e0265506.
- Demetrio, D. (1999). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogia dello sviluppo*. Carocci.
- Eldor, L., Shoshani, A. (2016). Caring relationships in school staff: exploring the link between compassion and teacher work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 59: 126-136.
- Farmer, S., Roth, J. (1998). Conflict-handling behavior in work groups. Effects of group structure, decision processes, and time. *Small Group Research*, 29: 669-713.
- Fielding, M. (1999). Radical collegiality: affirming teaching as an inclusive professional practice. *Australian Educational Researcher*, 26(2): 1-34.
- Frabboni, F. (2015). *La scuola comprensiva: riflessioni su curricolo verticale e continuità educativa*. Erickson.
- Friend, M., Cook, L. (2000). *Interazioni. Tecniche di collaborazione tra insegnanti, specialisti e dirigenti nella scuola*. Erickson.
- Ghaffar, A. (2009). Conflict in schools: its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2): 212-227.
- Ghedin, E., Aquario, D. (2023). Co-progettare, co-insegnare, co-valutare. Una ricerca sul valore della collaborazione tra pratiche e atteggiamenti degli insegnanti. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 22(3): 81-106.

- Gigli, A. (2022). *Orientarsi nei conflitti. Teorie e strumenti per conoscerli e gestirli in contesti educativi*. Edizioni Junior,
- Girelli, C. (2017). Collaborare tra docenti è un processo da costruire. In Mion, G. (a cura di). *Insegnare nella scuola superiore. La didattica disciplinare dell'Economia Aziendale: una ricerca qualitativa*. ELS La Scuola.
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: the micropolitics of teacher collaboration. In Blasé, J. (ed.). *The politics of life in schools*. Corwin Press.
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture. In Little, J. W., McLaughlin, M. W. (eds.). *Teachers' work: individuals' colleagues, and contexts*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the Postmodern Age*. Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8): 835-854.
- Hargreaves, A. (2021). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations, and effects. In Day, C. (ed.). *Policy, teacher education and the quality of teachers and teaching*. Routledge.
- Hargreaves, A., Dawe, R. (1990). Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3): 227-241.
- Hargreaves, A., O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: when teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2): 122-144.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Working laterally: How innovation networks make an education epidemic*. Demos in partnership with NCSL DfES Publications.
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan. In Little, J. W., McLaughlin, M. W. (eds.). *Teachers' work: individuals' colleagues, and contexts*. Teachers College Press.
- Janz, B. D., Colquitt, J. A., Noe, R. A. (1997). Knowledge worker team effectiveness: the role of autonomy, interdependence, team development, and contextual support variables. *Personnel Psychology*, 50: 877-904.
- Jehn, K., Mannix, E. (2001). The dynamic nature of conflict: a longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of Management Journal*, 44: 238-251.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4): 337-350.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2): 220-237.
- Kilag, O. K. T., Uy, F. T., Abendan, C. F. K., Malbas, M. H. (2023). Teaching leadership: an examination of best practices for leadership educators. *Science and Education*, 4(7): 430-445.
- La Marca, A., Longo, L. (2019). Le Soft skill del docente. In Aleandri, G. (a cura di), *Lifelong and life wide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, Roma TrE-PRESS.
- Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Lieberman, A. (ed.) (1990). *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. The Falmer Press.
- Lieberman, A., Miller, L. (1984). *Teachers: their world and their work*. Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lindle, J. (2020). *Micropolitics in school leadership*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved 10 Apr. 2024, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-614>

- Little J. W. (1990). Teachers as colleagues. In Lieberman, A. (ed.). *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. The Falmer Press.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3): pp. 325-40.
- Malen, B., Cochran, M. V., Sobrin, A. (2014). Beyond pluralistic patterns of power: research on the micropolitics of schools. In Cooper, B.S., Cibulka, J.G., Fusarelli, L.D. (eds.). *Handbook of education politics and policy*. Routledge.
- Martello, M. (2010). *Sanare i conflitti*. Giuffrè.
- McIntyre, D. (2008). Introduction. Schools learning through networking and researching. In McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., McIntyre, D., Townsend, A. *Networking practitioner research*, Routledge Taylor & Francis Group.
- McLaughlin, C. (2003). The feeling of finding out: the role of the emotions in research. *Educational Action Research*, 11(1): 65-79.
- McLaughlin, C. (2008). Teachers learning through collaboration in schools. In McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., McIntyre, D., Townsend, A. *Networking practitioner research*. Routledge Taylor & Francis Group, 42-56.
- Meyer, A., Richter, D., Hartung-Beck, V. (2022). The relationship between principal leadership and teacher collaboration: investigating the mediating effect of teachers' collective efficacy. *Educational management administration & leadership*, 50(4): 593-612.
- Milani, L. (2022). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Progremit.
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3): 486-504.
- Mulgan, G. (2018). *Big mind. L'intelligenza collettiva che può cambiare il mondo*. Codice.
- Murray, C. (2021). From isolation to individualism: collegiality in the teacher identity narratives of experienced second-level teachers in the Irish context. *Irish Educational Studies*, 40(1): 19-35.
- Ngang, T. K., Yie, C. S., Shahid, S. A. M. (2015). Quality teaching: relationship to Soft skills acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191: 1934-1937.
- Nguyen, D., Ng, D. (2020). Teacher collaboration for change: sharing, improving, and spreading. *Professional Development in Education*, 46(4): 638-651.
- Nias, J., Biott, C. (eds.) (1992). *Working and learning together for change*. Open University Press.
- Nias, J., Southworth, G., Yeomans, A. (1989). *Staff relationships in the primary school*. Cassells.
- O'Neill, J. (2000). So that I can more or less get them to do things they really don't want to. Capturing the 'situated complexities' of the secondary school head of department. *Journal of Education Enquiry*, 1(1): 13-34
- Owen, S. (2005). The power of collegiality in school-based professional development. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(1): 1-14.
- Pachauri, D., Yadav, A. (2014). Importance of Soft skills in teacher education program. *IJERT: International Journal of Educational Research and Technology*, 5(1): 22-25.
- Pignalberi, C. (2019). Formazione e pratica riflessiva nella scuola: riflessioni ai margini di una cultura del cambiamento. *CQIIA. Formazione, Lavoro, Persona*, 8: 1-16.
- Price, H. E. (2012). School principal-staff relationship effects on school climate. In Wubbels, T., den Brok, P., van Tartwijk, J., Levy, J. (eds.). *Interpersonal relationships in education*. Brill.
- Quaglino, G. P., Casagrande, S., Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Raffaello Cortina.
- Quines, L. A., Monteza, M. T. (2023). The mediating effect of teacher collegiality on the relationship between instructional leadership and professional development of teachers. *European Journal of Education Studies*, 10(3): 192-219.
- Rozzi, F. (2005). Intelligenza collettiva e comunità di pratica in ambito didattico. In Guerin, E. (ed.). *Language teacher education and training: Italy and Europe*. Firenze University Press, 89-94.

- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: the European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Salvadori I. (2022). Le collaborazioni come asset strategico per una formazione sostenibile dei futuri insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, 1: 374-381.
- Scaglione, D., Vergnani, P. (2009). *Manuale di sopravvivenza al conflitto*. Full Vision.
- Schön, D. (1999), *Il Professionista Riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo Editore.
- Schulz, B. (2008). The importance of Soft skills: education beyond academic knowledge. *NAWA: Journal of Language and Communication*, 2: 146–154.
- Schuster, J., Hartmann, U., Kolleck, N. (2021). Teacher collaboration networks as a function of type of collaboration and schools' structural environment. *Teaching and Teacher Education*, 103: 103372.
- Sclavi, M., Giornelli, G. (2020). *La scuola e l'arte di ascoltare: gli ingredienti delle scuole felici*. Feltrinelli.
- Shah, M. (2012). The importance and benefits of teacher collegiality in schools. A literature reviews. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46: 1242-1246.
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: the impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3): 359-390.
- Street, H., Temperley, J. (eds.) (2005). *Improving schools through collaborative enquiry*. Continuum.
- Tasabut, A., Wannasri, J. (2022). *The relationship between participative management of school's administrators and effective team work in schools under Phitsanulok primary education service area 2*. Naresuan University.
- Ubbiali, M. (2019). Collegialità. Legati insieme per leggere meglio la realtà educativa. *Scuola & Formazione*, 9: 33-35.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational research review*, 15: 17-40.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zago, G. (2003). Collegialità e deontologia nella professionalità del docente. *Studium Educationis*, 3: 684-692.
- Zepeda, S. J. (2020). Standards of collegiality and collaboration. In Gordon, S. P. (ed.). *Standards for instructional supervision*. Routledge.