

Il lavoro di gruppon.70, 2016, pp. 3185-3186; 3191-3199, DOI: 10.4487/medchir2016-70-6

www.quaderni-conferenze-medicina.it/il-lavoro-di-gruppo/

settembre
2016

- [Abstract](#)
- [Articolo](#)
- [Bibliografia](#)
- [Cita questo articolo](#)

Abstract

Small group activities are widely used in medical education for teaching practical skills and multilevel complex knowledge. Small group is a learning environment where student are involved both from the cognitive and the relational point of view. Not only what is delivered, but also how the learning contents are transmitted and the teaching strategies, have a deep influence on the learning processes and on thier efficacy. Tutorship style is a primary variable in creating the adequate background for improving the learning process and in making the students' experience fruitful. Structure, processes and problems of small group teaching and basic group dynamics principles will be presented in the paper. A set of suggestion concerning the within group members relational problems and some principles of mindfulness co-working will be described.

Articolo

1. Introduzione

La formazione alla professione medica è un processo complesso che richiede l'attivazione di strategie integrate e multilivello, sia nella pianificazione del curriculum formativo, sia nella sua implementazione. Molte sono le ricerche sul processo formativo, sulle tecniche didattiche più adeguate o relative ai contenuti e alla valutazione della formazione. Diverse riviste sono specificatamente dedicate a questi aspetti pedagogici: *Medical Teacher*, *Medical Education* o *Accademic Medicine*. Un ambito interessante ed in costante evoluzione, sono i lavori sulla didattica a piccolo gruppo ed il suo utilizzo nelle diverse situazioni e declinazioni formative. Due sono i macro-ambiti in cui il lavoro di gruppo, le sue caratteristiche e le sue dinamiche hanno un ruolo centrale in medical education: il lavoro di gruppo con e per gli studenti, "*Small Group Teaching*" e il lavoro di gruppo nelle attività congiunte dei docenti per l'impostazione, lo sviluppo e l'implementazione del progetto formativo, vale a dire le attività che sottendono al processo di *Faculty Development*. Nelle pagine che seguono sono presentati gli aspetti strutturali, procedurali ed i principi generali che caratterizzano le attività del lavoro in piccolo gruppo, applicabili – ovviamente con adattamenti – sia al lavoro con gli studenti, sia al lavoro tra i docenti.

La didattica a piccolo gruppo ha acquisito, nell'ambito della *medical education*, sempre maggiore importanza. I motivi alla base della popolarità crescente di questa scelta didattica sono svariati: ricordiamo che solo il 5% di quanto viene insegnato nelle lezioni frontali è memorizzato sul medio-lungo termine (McCrorie, 2014) e per lo più si tratta di nozioni che potrebbero senza difficoltà essere efficacemente acquisite con la semplice lettura di un testo. Molti altri sono i vantaggi della didattica a piccolo gruppo, anche se solo in tempi relativamente recenti sono stati messi a fuoco con chiarezza i meccanismi che lo rendono un prezioso meccanismo pedagogico nella formazione dei professionisti della cura.

La collaborazione tra i partecipanti ad un piccolo gruppo didattico è – per diverse discipline e per differenti fasce di età – un elemento che potenzia l'apprendimento (Cohen 1994; Johnson et al. 2007; Roseth et al. 2008); non sempre tuttavia vi è accordo tra i ricercatori sulle spiegazioni teoriche dei meccanismi che rendono possibile questo

fenomeno (Slavin et al. 2003). Per quanto riguarda l' *apprendimento collaborativo* si distinguono due prospettive teoriche principali: per l'approccio *socio-comportamentale* lavorare in gruppo agisce sui processi motivazionali dell'apprendimento e quindi potenzia la spinta ad apprendere, per l'effetto (imitazione, cooperazione, sostegno reciproco) delle dinamiche relazionali che si attivano tra i partecipanti, ma non implica l'attivazione di specifici processi cognitivi; secondo la prospettiva *cognitiva*, nel lavoro di gruppo invece possono emergere più articolati e complessi processi di elaborazione cognitiva (quali il riferimento all'esperienza concreta o una migliore integrazione delle conoscenze pregresse), che consentono una rielaborazione del materiale da apprendere più profonda e stabile (O'Donnell, 2006). Ricerche recenti secondo questa prospettiva hanno dimostrato come la quantità e la qualità dell'elaborazione necessaria per attivare e condurre la riflessione e la discussione congiunta e per spiegare ai propri compagni il materiale oggetto di studio (comunicazione collaborativa ed esplorativa), favoriscono la memorizzazione sul lungo periodo dei concetti affrontati (Van Blankenstein et al., 2011). Le attività svolte nel piccolo gruppo hanno effetti positivi sia sull'apprendimento, che risulta molto più attivo e auto diretto rispetto ad altre situazioni di apprendimento, quali le lezioni frontali o le attività svolte in grande gruppo, sia sulle prestazioni. Quindi, sul piano cognitivo lavorare in gruppo facilita i processi di elaborazione concettuale, l'utilizzo delle capacità riflessive (meta cognizione), rende più fluido l'accesso e il riferimento all'esperienza e alle conoscenze già acquisite, mentre dal punto di vista comportamentale e sociale promuove la motivazione di chi apprende, generando coesione sociale, favorendo l'autenticità, facilitando l'attivazione emozionale (Durning, Conran, 2013).

L'apprendimento in un piccolo gruppo è un processo altamente interattivo, la cui direzione, qualità ed efficacia sono determinate sia dalle caratteristiche del gruppo nel suo complesso, che dalla qualità delle interazioni del gruppo con il/i conduttori. La progettazione della didattica in gruppo richiede perciò: (i) di identificare e definire adeguati contenuti, (ii) di valutare e implementare adeguatamente articolate strategie per regolare il flusso della comunicazione e delle interazioni tra i partecipanti e tra i partecipanti e il conduttore. Nell'analisi dei processi di funzionamento di un piccolo gruppo di lavoro è necessario quindi differenziare gli aspetti di *struttura* e gli aspetti di *processo*. Degli aspetti strutturali fanno parte: la numerosità del gruppo, la qualità dell'ambiente di lavoro, gli ambiti di possibile applicazione del lavoro a piccoli gruppi, il tipo di attività e di strumenti che devono essere usati nel lavoro a piccolo gruppo. Degli aspetti processuali fanno parte: il flusso della comunicazione all'interno del gruppo, la dinamica del gruppo, le caratteristiche del conduttore e gli stili di conduzione.

2. Aspetti strutturali del piccolo gruppo

2.1 Numerosità

Quanto "piccolo" è un piccolo gruppo? La letteratura in questo senso fornisce riferimenti discordanti, sia per quanto riguarda la formazione in generale, sia nell'applicazione di questo dispositivo formativo alla formazione medica. In senso stretto la numerosità di un piccolo gruppo varia tra due e dieci componenti (Springer, Stanne, Donovan, 1999), ma c'è generale accordo che il numero ottimale vada collocato tra cinque e otto persone (Gibbs, 1992), anche perché in un gruppo con meno di cinque componenti la diversità e varietà delle interazioni interpersonali diminuisce, impoverendo l'attività che è possibile svolgere (Dennicka, Exley, 1998). Se, al contrario, ci si sposta sopra gli otto/dieci elementi, è facile che alcune persone non partecipino pienamente alle attività o si tengano decisamente fuori, che altre, pur volendo partecipare, faticino a farsi sentire perché la dimensione del gruppo impedisce loro di esprimere il proprio punto di vista (McCrorie, 2014).

Secondo altri autori, al contrario, non ha senso dare indicazioni rigide sul numero di partecipanti, perché il numero ottimale di studenti dipende molto dal tipo di attività svolta e dalla competenza ed esperienza del conduttore: un conduttore esperto è in grado di monitorare, gestire e regolare le interazioni di un gruppo più numeroso, rispetto a quanto riesca a fare un conduttore con meno o poca esperienza; tanto più si è esperti di lavoro di gruppo, tanto più facilmente si possiedono le abilità necessarie a monitorare il gruppo e a coinvolgere tutti i partecipanti anche se numerosi, facendo sì che nessuno resti escluso dal flusso delle attività (Durning, Conran, 2013). In generale, comunque, i parametri di base che possiamo utilizzare per stabilire la numerosità del gruppo sono:

– l’obiettivo formativo dell’attività erogata

– la complessità e la difficoltà del contenuto, valutata in relazione al grado di preparazione e alla tipologia degli studenti

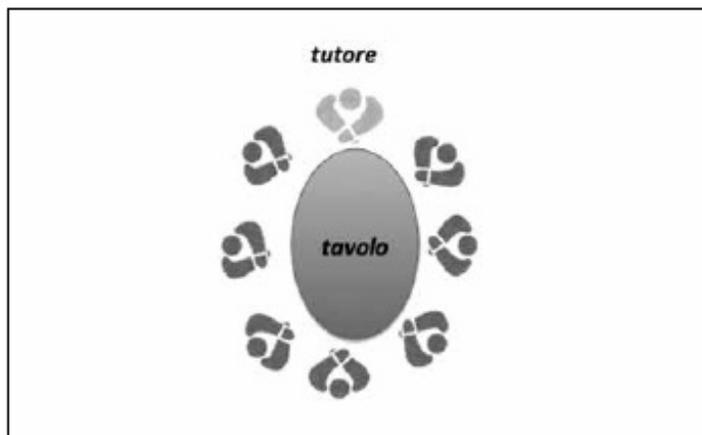
– l’esperienza del conduttore

La sfida per un formatore è identificare la dimensione del gruppo che può maggiormente facilitare lo scambio delle idee, l’emergere delle più diverse prospettive possibili, consentire la partecipazione attiva di tutti i discenti. Nelle attività che utilizzano il Problem-Based Learning (PBL), ad esempio, la dimensione del gruppo tutoriale raramente supera gli otto elementi, altrimenti il processo potrebbe facilmente risultare frammentario ed eccessivamente disorganizzato. Da una recente indagine condotta con diverse scuole di medicina che, nel mondo, utilizzano il PBL, è emerso che il numero medio di studenti in un gruppo PBL è otto, anche se in alcune scuole si lavora anche con gruppi di venti persone; solitamente un numero così elevato viene utilizzato nelle attività che possono essere svolte nel formato del workshop, in cui il gruppo per svolgere le attività si divide in sottogruppi e in cui è prevista una fase iniziale e una finale con tutto il gruppo (McCrorie, 2014). In fondo, per decidere sia il numero dei componenti del gruppo, che il tipo di attività da svolgere nel gruppo, basta ripensare alla definizione di “insegnamento centrato sul discente”: si ha un approccio autenticamente *learner centred* quando tutti i partecipanti hanno in partenza le stesse opportunità e le stesse possibilità di apprendimento e di partecipazione; quando lo studente è messo nelle condizioni di poter riflettere adeguatamente sul contenuto dell’insegnamento e di costruire attivamente la propria comprensione dell’argomento (Blumberg, 2009). Il calcolo della dimensione del gruppo deve quindi essere fatto in modo strettamente correlato al tipo di attività che viene svolta in modo che sia assicurato a tutti un’uguale possibilità e quantità di partecipazione e di interazione.

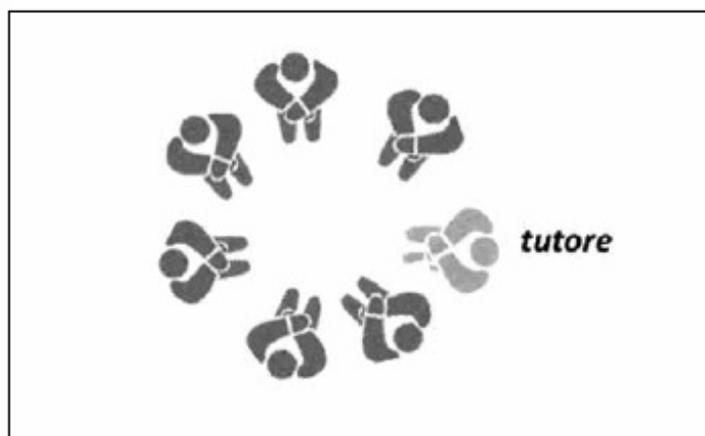
2.2 Ambiente

Non sempre è facile essere consapevoli di quanto lo spazio disponibile e la sua organizzazione condizionino le attività e le dinamiche di un gruppo di lavoro, ma lo studio di queste relazioni nella Medical Education è forse uno degli aspetti che sono emersi come tra i più rilevanti degli ultimi anni. Nordquist e Laing (2014; 2015) osservano quanto lo spazio fisico abbia impatto sul grado di successo dell’apprendimento: la formazione medica è a tutt’oggi erogata in spazi di apprendimento e didattici tradizionali, mentre le nuove tecnologie offrono possibilità e flessibilità che con questi spazi sono incompatibili o quantomeno scarsamente fruibili. Gli autori utilizzano il termine *learning landscape* per indicare il complesso insieme di modificazioni strutturali e ambientali che sarebbe necessario introdurre nelle nostre università per rendere implementabili i cambiamenti nel curriculum medico, in modo che la formazione possa realmente utilizzare le nuove tecnologie e, soprattutto, il nuovo stile di relazione che il grado di interconnessione o la disponibilità degli ambienti virtuali e digitali oggi ci offre.

Restando nei vincoli strutturali dei nostri ambienti di apprendimento, ci sono alcuni accorgimenti essenziali da seguire nell’organizzare lo spazio per le diverse attività formative. Nel caso del PBL, ad esempio, è importante che le persone, *compreso il tutore*, prendano posto intorno a un tavolo, rotondo o ovale, ampio a sufficienza per stare comodi e con lavagne a fogli mobili o simili sulle pareti circostanti (Fig. 1). Per un’attività di gruppo in cui l’aspetto principale non è recuperare, organizzare e analizzare congiuntamente delle informazioni, ma dibattere all’interno del gruppo un tema o un problema, portando prospettive e argomentazioni differenti, la soluzione più adeguata è il circolo di sedie, soprattutto quando si vuole facilitare l’emergere dell’esperienza personale o degli atteggiamenti dei partecipanti. Anche in questo caso, per favorire il processo della condivisione dei punti di vista e la discussione e per regolare al meglio il flusso della comunicazione, è essenziale che il conduttore/tutore sieda in mezzo al gruppo, in modo equidistante e paritetico (Fig. 2). Nel caso in cui il gruppo sia più ampio, a partire da 18/20 persone, il formato ottimale è quello di creare diversi gruppi (con o senza tavolo), collocando il conduttore in posizione esterna (Fig. 3); durante lo svolgimento delle attività previste è bene che il conduttore si muova tra i tavoli per poter avere un contatto costante con tutti. È la struttura che si può usare per il TBL, Team-Based Learning (Parmelee, Hudes, Michaelsen, 2013).



*Fig. 1 - Organizzazione spaziale per un problem-based learning PBL -
Tratta e modificata da: Durning, Conran, 2013, p. 125*



*Fig. 2 - Organizzazione dello spazio per un gruppo di discussione
Tratta e modificata da: Durning, Conran, 2013*

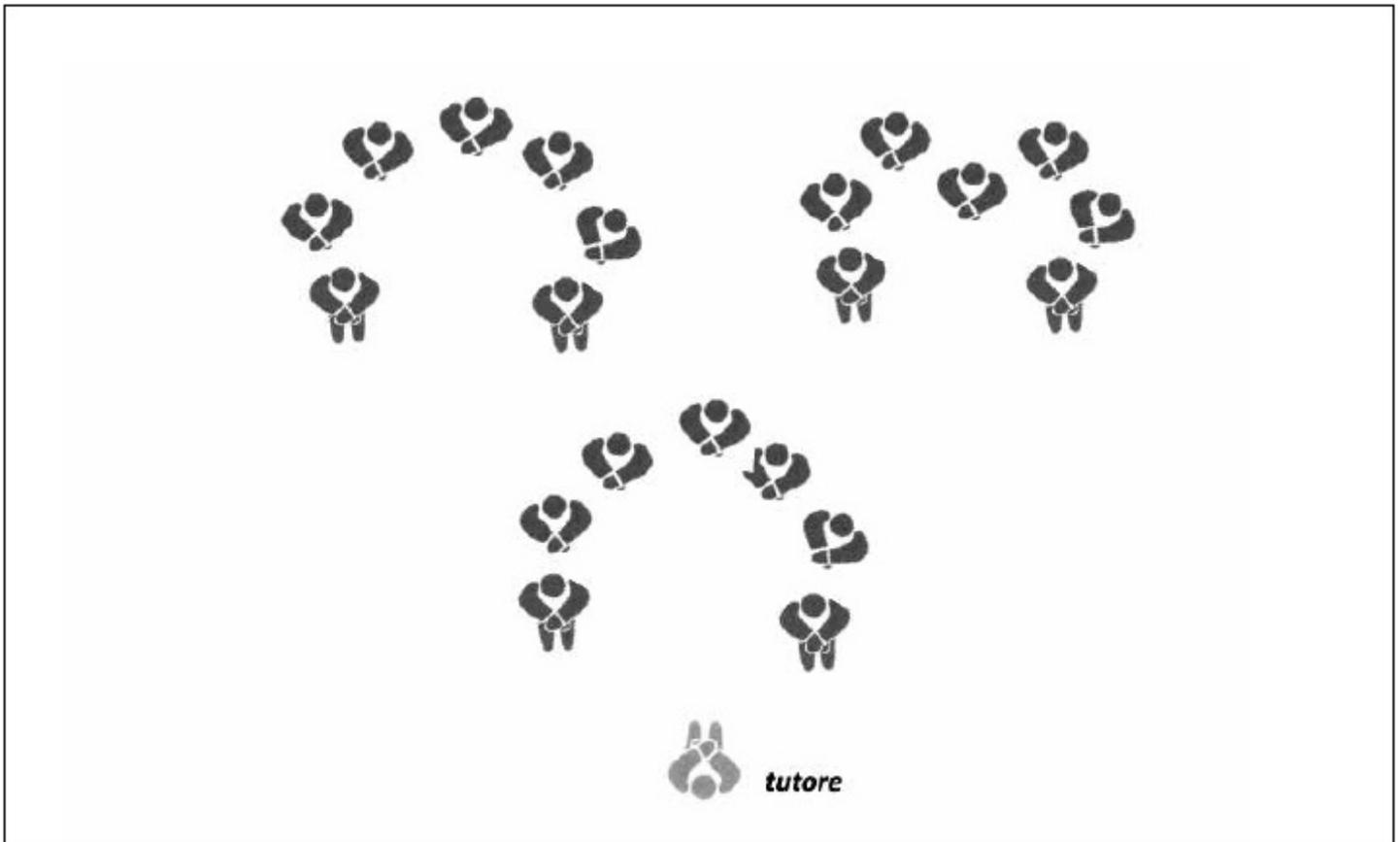


Fig. 3 - Organizzazione dello spazio per un workshop "cafeteria style" o per un'attività di Team-based learning - Tratta e modificata da: Durning, Conran, 2013, p. 126

2.3 Caratteristiche dell'attività a piccolo gruppo

Le caratteristiche fondamentali dell'attività a piccolo gruppo sono, secondo Newble e Cannon (2001): la partecipazione attiva, l'attività orientata allo scopo e il contatto face-to-face; solo se questi tre aspetti sono contemporaneamente presenti si ha un'ottimale efficacia didattica. L'elaborazione e la riflessione condivisa sono possibili solo quando ogni partecipante porta attivamente il proprio contributo al discorso e nel contempo la stretta interrelazione tra i partecipanti genera un'attivazione emozionale e relazionale tali da massimizzare il livello di motivazione e partecipazione dei singoli. In un lavoro a piccolo gruppo è più semplice per il tutore ricordare le criticità dei singoli studenti, il grado di preparazione e le caratteristiche relazionali di ciascuno, potendo così implementare nel modo più rapido ed efficace gli interventi correttivi, ad esempio suggerire letture integrative, indicare le carenze nella preparazione precedente, effettuare gli opportuni chiarimenti sui contenuti o stimolare direttamente i partecipanti ad esprimere le proprie opinioni. Quanto più il materiale oggetto di apprendimento è complesso, tanto maggiore è l'effetto del grado di conoscenze pregresse o le esperienze precedenti dello studente; ciò implica anche la maggiore necessità di un intervento precoce sulle carenze individuate.

Nel lavoro a piccolo gruppo le possibilità di fornire feedback immediati, precisi e soprattutto individualizzati, è maggiore rispetto ad altre situazioni formative. Il gruppo costituisce inoltre uno spazio di apprendimento in cui è più facile per lo studente avere un riscontro sul proprio grado di conoscenza o esperienza anche dai pari (*peer evaluation*) e dove vi sono svariati momenti e stimoli che possono innescare i processi riflessivi e di autoconsapevolezza sui diversi aspetti che le attività mettono in gioco.

Nell'identificare le attività formative che possono beneficiare della didattica in gruppo o che non possono che essere svolte in questo format va ricordato che: (i) gli studenti affrontano e svolgono le attività in gruppo a partire dal livello di conoscenza pregressa e sulla base delle esperienze precedenti, e che quindi questi aspetti devono essere

monitorati in fase iniziale; (ii) perché si abbia un'adeguata attivazione personale a motivare e sostenere nel tempo l'impegno del singolo nei lavori di gruppo, ciò che viene proposto deve essere saldamente legato ai *bisogni formativi* dello studente in quel preciso punto della sua formazione; (iii) deve implicare forme di apprendimento attivo, che implicano un agire pratico del discente; (iv) deve essere focalizzato su problemi specifici. Perché un'attività svolta in gruppo sia davvero efficace deve essere possibile a chi la svolge cogliere in modo visibile ed immediato la relazione con la propria pratica quotidiana e vederne l'applicabilità concreta. È *essenziale*, nella progettazione delle attività di gruppo, immaginare cicli di sequenze formative in cui l'esecuzione delle attività si alternino a momenti di rielaborazione riflessiva e discussione su queste stesse attività (De Villiers, Bresick, Mash, 2003).

In un lavoro di gruppo ben funzionante tutti gli studenti partecipano attivamente, vi sono frequenti e adeguate interazioni di gruppo, il gruppo lavora restando aderente e orientato agli obiettivi, le attività hanno sempre una rilevanza dal punto di vista della pratica e favoriscono lo sviluppo del pensiero critico e delle capacità di problem-solving. Deve sempre essere percepibile l'effetto di facilitazione del gruppo sul processo di apprendimento e l'atmosfera di lavoro deve mantenersi il più possibile positiva (Steynert, 2004).

Un gruppo funziona bene quando il conduttore è in grado di monitorare costantemente tutti gli aspetti sopra elencati, regolandoli adeguatamente in funzione sia del raggiungimento dell'obiettivo, che del mantenimento di un flusso ottimale di esperienza per il gruppo stesso. Si richiede perciò al conduttore di avere adeguata sensibilità per rispondere sempre in modo costruttivo alle dinamiche che possono generarsi nel gruppo; a volte può essere necessario, per rispondere adeguatamente alle eventuali criticità (vedi 4.4), ri-orientare in corso d'opera le attività e talvolta è necessario mettere il raggiungimento dell'obiettivo didattico prefissato in subordine alla risoluzione delle criticità emerse nel gruppo.

2.4 Contenuti

Identificare quali sono i contenuti formativi che, nel curriculum, si prestano ad una didattica in piccolo gruppo non è sempre agevole: una parte considerevole della didattica è, attualmente, erogata con lezioni frontali, lasciando per lo più al tirocinio pratico o ad alcune esercitazioni basate sulla simulazione, il compito di far acquisire le competenze cliniche e le abilità pratiche. In realtà molti sono gli argomenti e i temi che possono essere insegnati attraverso le attività del piccolo gruppo, il cambiamento però richiede una rivisitazione di contenuti e strategie che non sempre è facile. Proviamo a vedere i parametri che ci possono essere utili per individuare i contenuti che meglio si prestano per la didattica a piccolo gruppo:

- contenuti non troppo semplici
- conoscenze teoriche che è necessario calare nella pratica clinica
- contenuti che richiedono un monitoraggio più stretto del processo e dell'esito dell'apprendimento, perché più vulnerabili ad un'errata o disfunzionale organizzazione delle conoscenze nella mente dello studente
- contenuti complessi o condizionati in modo importante da una possibile disomogeneità delle conoscenze pregresse degli studenti e che quindi hanno bisogno che vi sia ampio spazio per le domande di chiarimento degli studenti
- contenuti che richiedono un importante lavoro di integrazione con altri contenuti che lo studente sta apprendendo in parallelo
- contenuti, come l'acquisizione di abilità pratiche, che richiedono un costante monitoraggio e più frequenti feedback
- contenuti che, per le loro caratteristiche o complessità, richiedono che si debba aggiustare spesso il tiro
- attitudini e/o atteggiamenti che è necessario monitorare e modificare

- aree o contenuti per i quali è essenziale sviluppare il ragionamento critico
- aree o contenuti per i quali è essenziale sviluppare la capacità di lavorare in team

2.5 Format di insegnamento

Vi sono diversi format di insegnamento in piccolo gruppo ormai consolidati nella pratica didattica in ambito medico : Problem-based learning [PBL], Case-based learning [CBL] e Team-based learning [TBL].

Nel PBL l'apprendimento avviene attraverso il processo di risoluzione di un problema aperto, vengono apprese sia strategie di ragionamento che contenuti relativi a un dato dominio di conoscenza, per favorire anche l'acquisizione di abilità di problem-solving, competenze di lavoro in gruppo e una conoscenza fortemente orientata alla pratica. Lavorando in gruppo gli studenti identificano le conoscenze che già possiedono, le informazioni che devono recuperare e dove e come trovarle per risolvere il problema proposto. Il lavoro avviene in fasi: un momento comune in cui viene presentato il problema e durante il quale la discussione tra gli studenti ha lo scopo di far emergere le conoscenze già possedute relative all'argomento proposto; nel corso della discussione il gruppo sviluppa possibili teorie o ipotesi e i partecipanti costruiscono insieme un possibile modello concettuale esplicativo. Segue una fase di lavoro individuale di approfondimento auto-organizzato e da ultimo una fase di nuovo di lavoro collettivo per discutere quanto trovato individualmente e mettere così a punto il modello finale.

Nel CBL vengono usati dei casi clinici (*trigger*) per far lavorare un gruppo alla ricerca della soluzione. I partecipanti hanno il compito di approfondire e integrare altre conoscenze allo scopo di trovare la soluzione in un arco di tempo variabile (anche un paio di settimane) in cui organizzano come meglio credono le loro attività. La restituzione avviene sotto la supervisione di un tutore in un gruppo di lavoro. A differenza del PBL, nel CBL viene enfatizzata soprattutto la dimensione clinica e l'applicazione alla pratica di quanto appreso.

Nel TBL gli studenti, dopo una fase iniziale in cui devono approfondire una serie di informazioni e letture di preparazione, si trovano a lavorare insieme, di solito con una composizione del gruppo multi professionale, su uno specifico caso clinico.

Uno degli aspetti che maggiormente differenzia tra loro questi format di lavoro in gruppo è il ruolo e la funzione del conduttore: nel caso del PBL svolge sostanzialmente il ruolo di facilitatore, non deve necessariamente essere esperto del contenuto specifico oggetto del PBL, mentre deve essere molto competente come facilitatore del lavoro di gruppo; nel caso del CBL, invece, il tutore deve essere un esperto del settore. Il suo compito è commentare adeguatamente dal punto di vista dei contenuti le attività svolte dagli studenti e i loro risultati, deve essere in grado di riassumere i punti salienti del problema e poter fornire spiegazioni tecniche al grado di dettaglio che è funzionale all'apprendimento. Nel TBL infine, il ruolo del conduttore è una combinazione dei primi due: deve essere nello stesso tempo esperto della materia per guidare concettualmente in modo adeguato gli studenti, fornendo loro le informazioni e le indicazioni di contenuto iniziali e i feedback tecnici nel corso delle attività, e nello stesso tempo deve svolgere la funzione di facilitatore nei diversi momenti del lavoro in gruppo.

2.6 Durata e altri aspetti strutturali

Qual è il tempo giusto per un lavoro di gruppo? Ovviamente dipende dal tipo di contenuto e di format che è stato scelto, ma in linea di massima il tempo accettabile varia da 45 minuti, per le attività più mirate, alle tre ore (ovviamente con pause).

Nella costituzione e mantenimento del gruppo è importante tenere conto sia del *principio di continuità* del gruppo, che della necessità di formare gli studenti a saper lavorare in team che possono variare nel tempo. Tipicamente nei gruppi operano sia spinte in senso conservativo (il gruppo che funziona bene cerca di non modificare la sua composizione), sia spinte centrifughe da cui nascono le richieste di cambiare gruppo per motivazioni esterne, esigenze personali, disagio con i compagni. L'indicazione di massima è che un gruppo di lavoro sia mantenuto stabile almeno per un semestre. Quando uno studente chiede di cambiare gruppo cosa è meglio fare? Appurare le

ragioni della richiesta è essenziale: se questa nasce unicamente da aspetti relazionali è bene non consentire il cambiamento, ma cercare di far emergere le criticità, usandole come un momento formativo per la presa di coscienza della dimensione relazionale del lavoro di gruppo. Medici e infermieri dovranno lavorare in team per tutto il resto della loro vita professionale ed è bene che sviluppino il prima possibile le capacità relazionali per gestire le criticità che possono emergere nell'interazione con i colleghi.

In generale è bene che il gruppo di lavoro sia affiancato dal medesimo conduttore per tutta la durata dell'attività formativa (da poche lezioni a un semestre), soprattutto per quelle attività che sono meno strettamente disciplinari e più legate allo sviluppo di competenze trasversali: solo nella continuità della presenza si può sviluppare una relazione costruttiva e soprattutto di fiducia tra gruppo e conduttore. Nel caso in cui siano previste diverse figure di "esperti" che intervengono a guidare le attività del gruppo è necessario che ci sia un tutore di coordinamento costante nel tempo. A volte può accadere che – per motivi di tempo o disponibilità – più gruppi diversi siano seguiti simultaneamente nelle loro attività da un solo tutore. Si tratta però di una soluzione che limita molto l'efficacia formativa, soprattutto per le attività collocate all'inizio del curriculum degli studi. È altrettanto vero però che con il tempo gli studenti possono sviluppare buone competenze nell'organizzazione e gestione del lavoro di gruppo, al punto da poter essere in grado, verso la fine del percorso formativo, di lavorare in gruppo anche in assenza di un tutore, a patto però che l'obiettivo del lavoro di gruppo sia stato chiaramente definito in precedenza.

3. Processi e strumenti di lavoro

La preparazione di un'attività per il lavoro in gruppo richiede un'attenta pianificazione. L'aspetto più interessante, ma che rende più complesso rispetto all'erogazione della didattica frontale il programmare, implementare, seguire e valutare attività svolte in gruppo, è il fatto che non si tratta solo di fornire contenuti informativi alle persone che partecipano: è l'attività del lavorare insieme ad essere formativa di per sé. Essere in gruppo attiva i partecipanti sia sul piano cognitivo, che sul piano relazionale, che è per sua natura dinamico e processuale, caratterizzato da azioni e reazioni che si svolgono nel tempo e che generano cambiamenti; per garantire la migliore qualità didattica a questo tipo di esperienza è necessario avere in mente a priori come le attività proposte si integrano tra loro e soprattutto quali effetti generano sul comportamento e le interazioni degli studenti.

3.1 Predisporre l'attività

La fase organizzativa dell'attività a piccolo gruppo richiede per prima cosa di *stabilire gli obiettivi* di apprendimento sia globalmente, che sessione per sessione, traducendoli in termini di competenze da acquisire: "alla fine di questa sessione gli studenti saranno in grado di ..." e "essere riusciti alla fine di questo incontro di gruppo significa". È importante tenere conto che l'attività a piccolo gruppo, come detto poco sopra, è lo spazio ideale per lo sviluppo delle capacità più complesse, dal problem-solving, al ragionamento clinico, allo sviluppo delle competenze riflessive. Un altro aspetto importante nella pianificazione delle attività è avere in mente quale sia fino a quel momento l'esperienza pregressa degli studenti, il livello di formazione che hanno raggiunto, qual è il loro grado di conoscenza degli argomenti che sono oggetto del lavoro in gruppo e così via.

È necessario valutare adeguatamente la complessità o difficoltà del materiale, identificando i concetti o i contenuti più critici. È fondamentale dare precise istruzioni ai propri collaboratori che conducono i gruppi su quali siano e debbano essere i punti chiave dell'insegnamento sessione per sessione. In particolare per le attività CBL e TBL l'efficacia del lavoro con il gruppo è massima quando ai collaboratori sono stati indicati con precisione i *key-teaching-points* (Durning, Conran, 2014, p. 72). Sostanzialmente si tratta, prima di iniziare, di:

- Definire gli obiettivi didattici
- Individuare i concetti critici
- Definire una "agenda" per il lavoro di gruppo
- Indicare i punti chiave dell'insegnamento

– Mettere in luce le criticità di quello specifico gruppo di studenti

3.2 Strumenti e Tecniche

La gamma delle tecniche che possono essere utili nel lavoro di gruppo è ampia e articolata. Qui di seguito vediamo alcune delle tecniche più comunemente utilizzate, alcune più adatte per la fase o gli incontri iniziali, altri da usare un po' più avanti. Una buona strategia adatta alle **fasi iniziali** per ingaggiare velocemente un gruppo di lavoro nella discussione su un tema è la tecnica detta *Snowballing*, palla di neve. Agli studenti viene presentata una domanda o una questione e si chiede loro di pensarci su per circa cinque minuti, senza confrontarsi con gli altri. Allo scadere dei cinque minuti viene dato mandato di mettersi in coppia con un compagno e discutere per altri cinque minuti, allo scadere dei quali la coppia si unisce ad un'altra coppia e prosegue nella discussione. Di nuovo dopo cinque minuti il quartetto si unisce ad un altro quartetto e prosegue nel confronto. In questo modo tutti gli studenti, anche i più evitanti e restii ad esprimere il loro pensiero, finiscono per essere coinvolti. Una variante è la tecnica del mosaico o *Jigsaw groups*: i partecipanti divisi in gruppi – ad esempio 6 gruppi per 36 partecipanti o 5 gruppi se i partecipanti sono 25 – iniziano la discussione; dopo dieci minuti i gruppi si sciolgono, formandone altri che contengono ciascuno solo uno dei componenti della precedente divisione (Fig .4). Nella tecnica del *Brainstorming* agli studenti è fornito un problema: un componente del gruppo funge da scribe e trascrive su una lavagna fedelmente e senza alcuna censura tutto ciò che agli altri partecipanti viene in mente e che viene verbalizzato. È fatto divieto a chiunque di giudicare, censurare, criticare o semplicemente indicare le criticità di ciò che viene proposto in questa fase del lavoro. Solo quando la fase di brainstorming è finita ed inizia la parte di lavoro riflessivo è data ai partecipanti facoltà di valutare, discutere, giudicare l'appropriatezza delle proposte o interpretazioni emerse, lavorando congiuntamente per raggruppare, organizzare o eliminare le diverse opzioni.

La tecnica del *Buzz groups* può essere usata in **qualsiasi momento** o contesto, anche nel corso delle lezioni frontali; nei piccoli gruppi viene solitamente utilizzata quando il gruppo è entrato in uno stato di stallo e sta girando intorno al problema, senza vedere alternative: il conduttore propone al gruppo una domanda correlata, ma in modo non troppo evidente, al problema che ha generato lo stallo, facendo discutere i partecipanti a gruppi di due/tre persone.

Chairing discussion o *Formal debate* sono due tecniche da usare in **fase avanzata**, in particolare quando un gruppo si trova davanti ad una contrapposizione tra alternative, assegnando a due persone le tesi contrapposte e oggetto di discussione, ad un altro partecipante il ruolo di chair e facendo esporre i pro e i contro di ciascuna posizione. Una variante del gruppo di discussione è il *Line-ups*: in questo caso il tutore esprime un'affermazione controversa sul tema oggetto della discussione; colloca in un angolo della stanza il punto di massimo accordo con l'affermazione stessa e all'estremo opposto la posizione contraria e invita gli studenti ad allinearsi lungo la linea immaginaria che collega i due punti, in base a quanto si sentono vicini all'una o all'altra delle due posizioni. Si può poi far dibattere tra di loro i vicini lungo la linea. Se utilizzata all'inizio e alla fine di un'attività, le variazioni nella distribuzione dei partecipanti sulla linea possono essere utilizzate come indicatore di cambiamento nelle opinioni del gruppo a seguito dell'esercitazione stessa.

4. La conduzione del gruppo

4.1 Il conduttore

Come probabilmente è già emerso nelle pagine precedenti il conduttore ha un ruolo fondamentale nella maggiore o minore efficacia della didattica a piccoli gruppi. In realtà non si tratta solo di essere/non essere didatticamente efficaci, perché, a differenza di quanto avviene con le lezioni frontali, l'esperienza formativa in un piccolo gruppo può essere buona, neutra, ma anche cattiva o molto cattiva. Nella lezione ex-cathedra la cosa peggiore che può accadere allo studente è sentirsi annoiato o avere la sensazione di perdere tempo, un'esperienza negativa di lavoro in gruppo, proprio perché investe anche il piano relazionale, può lasciare tracce importanti sul senso del proprio valore o sulla propria autostima. È quindi necessario che chi sceglie questo approccio didattico non solo abbia piena consapevolezza della complessità della formazione, ma abbia anche in mente le strategie più utili per la gestione del

gruppo e una adeguata sensibilità interpersonale. Un tutore che riesce a creare un'atmosfera serena, non giudicante o stigmatizzante, che riesce a mantenere il gruppo focalizzato sul mandato del lavoro senza essere percepito come controllante, che lascia e crea spazio per tutti i partecipanti, che riesce a gestire adeguatamente le dinamiche di gruppo creando un clima cooperativo e positivo, ha il potere di generare un ambiente di apprendimento estremamente potente e fruttuoso per i suoi studenti; al contrario un tutore che parla continuamente, che non incoraggia la partecipazione del gruppo, che ha un atteggiamento critico e squalificante verso tutti gli interventi che non ritiene pertinenti, che crea disequilibrio nel gruppo favorendo alcune persone a scapito di altre, non solo crea uno spazio altamente disfunzionale all'apprendimento, ma può innescare cicli interpersonali (segnali in prevalenza non verbali, automatici ed emozionali scambiati nel corso delle interazioni e interpretati dai partecipanti in modo da confermare le loro aspettative sulla qualità buona o cattiva della relazione in corso) estremamente disturbanti, quando non distruttivi (cfr. Safran, Siegal, 1993).

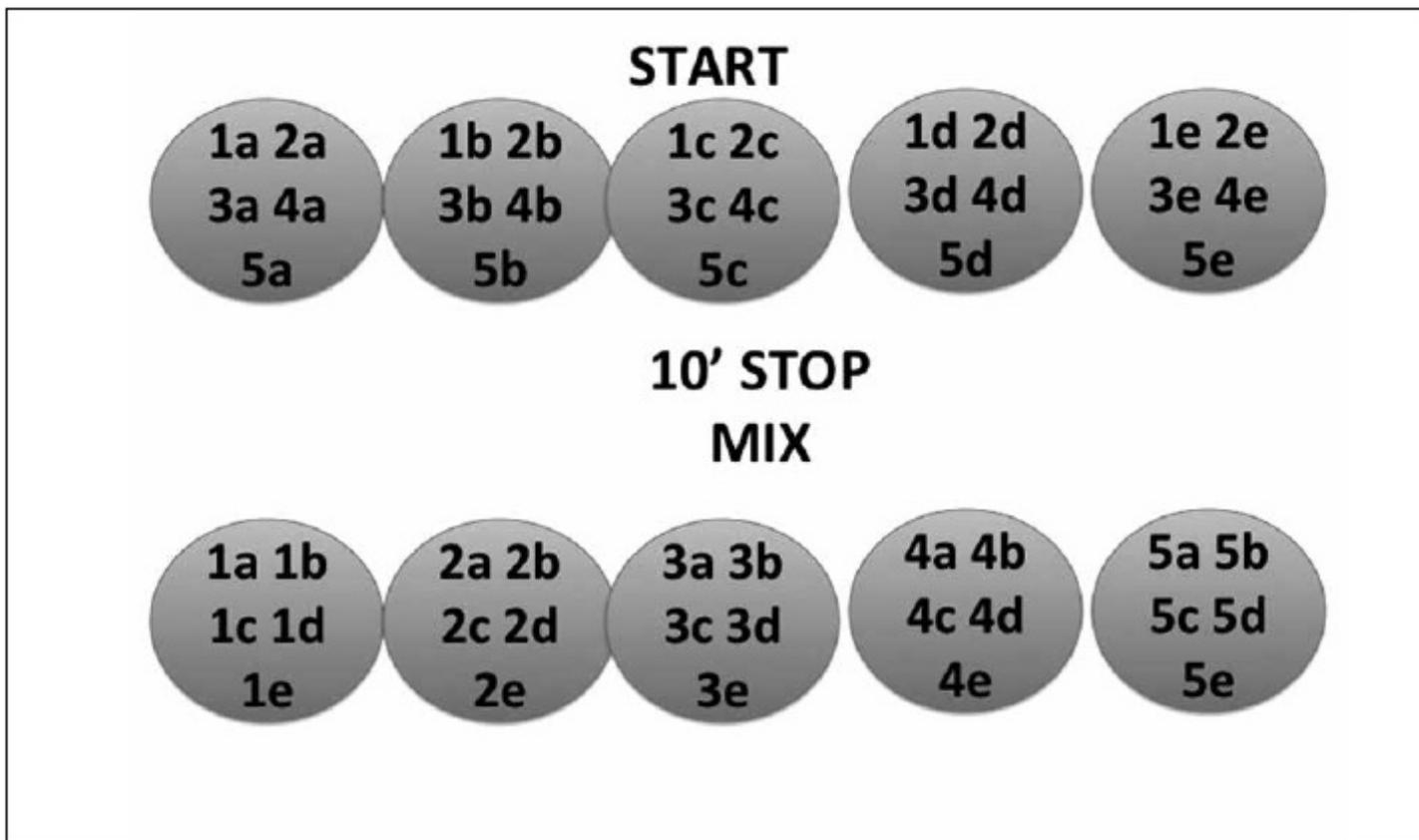


Fig. 4 - la tecnica del Jigsaw groups - Modificata da: Durning, Conran, 2013, p. 127

Ruoli che può ricoprire il conduttore del gruppo (Rudduck, 1979; McCrorie 2014):

- *istruttore*, quando fornisce informazioni agli studenti
- *avvocato del diavolo*, quando intenzionalmente assume il punto di vista contrario per stimolare la discussione
- *sedia neutra*, quando dirige la discussione senza esprimere alcuna opinione in merito a ciò di cui si discute
- *consulente*, quando non fa parte del gruppo, ma è presente solo per rispondere alle domande degli studenti
- *facilitatore*, quando, con le più diverse strategie, agisce da stimolo e guida alla discussione fornendo spunti, domande e commenti per far progredire l'apprendimento e la formazione.

In realtà un buon conduttore non assume nessuno di questi ruoli stabilmente, ma è in grado di ricoprirli tutti, in modo

flessibile, a seconda di ciò che è più necessario per il gruppo in quel momento. Secondo *Richmond* (1984) il tutore deve essere in grado di fare, nel corso delle attività, diversi tipi di interventi strategici:

- Iniziare e terminare la discussione di gruppo: ricordando ai partecipanti il compito del lavoro di gruppo; riassumendo i risultati/conclusioni raggiunte dal gruppo; indicando, al termine della sessione di lavoro, i compiti futuri
- Regolare adeguatamente il flusso del lavoro. Sia dal punto di vista del discorso vero e proprio che si dipana tra i partecipanti, in modo da evitare che la discussione si incagli o inizi a girare su stessa, sia nel senso di tenere bene a mente la rotta (l'obiettivo) e orientare in quella direzione il gruppo, quando questo sembra avere perso la direzione
- Gestire la dinamica del gruppo, regolando il comportamento dei singoli, agendo da facilitatore per chi tende ad esporsi e contenendo chi fatica a regolare adeguatamente il proprio comportamento. È necessario che sia contemporaneamente in grado di monitorare il sistema nel suo complesso e nei suoi processi, leggendo adeguatamente i segnali individuali e collettivi (stanchezza, irritazione, competizione, aggressività manifesta e nascosta, sostegno, giudizio valutativo), sia dei partecipanti tra loro, che verso se stesso e il proprio ruolo
- Facilitare il raggiungimento dell'obiettivo formativo, utilizzando tutte le tecniche e le strategie sopra descritte
- Predisporre e monitorare l'ambiente circostante per far sì che sia sempre nelle migliori condizioni per gli studenti, individuando e riducendo l'effetto degli stimoli distraenti, dai rumori esterni, alla mancanza della strumentazione adeguata

Oltre alla somma di queste abilità e competenze tecniche nella gestione del gruppo, il buon conduttore deve anche possedere quella che *Brown* (1982) chiama *super-skill* e che è la capacità di individuare quale skill specifica è necessario usare in quale situazione.

4.2 Il processo di conduzione

Le fasi iniziali di un incontro di gruppo impostano il lavoro che verrà fatto più avanti e hanno la funzione di creare un adeguato clima partecipativo e collaborativo. Una delle strategie più comunemente utilizzate per "rompere il ghiaccio" e facilitare il contatto tra i partecipanti è quella di invitare le persone a presentarsi brevemente a coppie, raccontando qualche cosa di sé, il compagno riferirà poi all'intero gruppo quanto ha saputo. Un po' più complesso come procedura, ma che velocizza il processo di costruzione di relazioni, è il gioco del ponte che richiede la disponibilità di una quantità adeguata di pezzetti di Lego e un po' più di tempo. Ai partecipanti, divisi in due gruppi, viene dato mandato di costruire il più rapidamente possibile un ponte, di dimensioni specifiche, con alcuni *vincoli* che hanno lo scopo di rendere più complesso il compito (es. un gruppo non può usare i mattoncini blu; un altro gruppo quelli quadrati; chi monta i mattoncini non può sceglierli direttamente ma deve farli selezionare ad un altro che però non può vedere la costruzione, e così via). Chi finisce per primo vince. L'esercizio serve al conduttore non solo a rompere il ghiaccio, ma soprattutto per avere una prima idea delle dinamiche relazionali tra i partecipanti. Una fase di rielaborazione di quanto successo, valutando ad esempio come il gruppo si è strutturato, lo stile di leadership o di comunicazione, consente un passaggio formativo ulteriore. Sempre nel primo incontro un'azione importante è che il gruppo stesso fissi le "regole del gioco" (*ground rules*) che regolamentano gli aspetti pratici della partecipazione al gruppo. È importante che non sia il conduttore a imporle dall'esterno, ma che emergano dalla negoziazione tra i partecipanti. Alcuni esempi di *ground rules*: presentarsi puntuali, finire per tempo, rispettare i turni di parola, non interrompere, criticare o squalificare chi sta parlando, rispettare i punti di vista degli altri, spegnere i cellulari, mantenere il riserbo su quanto avviene nel gruppo. Un aspetto formativo è il fatto che è il gruppo stesso a fissare i correttivi da applicarsi qualora le regole vengano violate.

4.3 Le dinamiche del gruppo

I gruppi sono come persone: hanno una loro fisionomia, un loro carattere e modi di reagire e la loro personalità è il risultato dell'interazione tra i singoli individui che compongono il gruppo e con il conduttore. La vita di un gruppo attraversa solitamente quattro fasi (*Mulholland*, 1994; *Walton*, 1997):

Forming: la fase iniziale in cui i partecipanti iniziano a conoscersi, esplorano i confini dei comportamenti accettabili nel gruppo, mettono alla prova la leadership

Storming: i componenti del gruppo non sono ancora in grado di lavorare insieme, devono “prendersi le misure”, è la fase in cui si definiscono i ruoli all’interno del gruppo, possono essere presenti momenti critici e intense attivazioni emotive. A seconda della storia del gruppo e degli eventi che il gruppo vive, momenti di crisi e riorganizzazione del gruppo possono presentarsi più volte nel corso del tempo

Norming: è la fase in cui il gruppo si assesta, le differenze vengono ammortizzate e, definite le regole di lavoro, il gruppo può concentrarsi sull’obiettivo; la relazione tra i partecipanti diventa maggiormente cooperativa

Performing: in questa fase i componenti del gruppo hanno accettato i punti di forza e le criticità di ciascuno; hanno fiducia reciproca, sono in grado di individuare obiettivi e raggiungerli attraverso il lavoro congiunto, in un clima positivo che amplifica il senso di appartenenza e di fiducia reciproca

Adjourning (o anche *Mourning*): è la fase conclusiva del lavoro di gruppo, che precede il momento in cui il gruppo si scioglie; prevede la riflessione su quanto è stato fatto insieme, sugli obiettivi che sono stati raggiunti e sul contributo di ciascuno. È importante che il tutore, in modo supportivo, incoraggiante e non squalificante accompagni questa fase finale di auto-valutazione.

4.4 Situazioni difficili

Una competenza preziosa per un tutore che svolge attività didattica e formativa con il piccolo gruppo è la capacità di individuare per tempo l’emergere delle criticità relazionali tra i partecipanti, sé compreso. Per gestire adeguatamente questi momenti di difficoltà è importante segnalarle al gruppo in modo non punitivo o giudicante, ma come un fatto che sta accadendo e che può essere affrontato, e intervenire adeguatamente, nel tempo giusto, per ripristinare una adeguata regolazione interpersonale che consenta lo svolgimento delle attività previste. Nel regolare i propri ed altrui interventi è necessario tenere conto sia dei singoli individui che del gruppo nel suo insieme. Non si tratta di risolvere dall’esterno o con la forza dell’autorità i problemi, ma di far sì che il gruppo stesso, se ne faccia carico e provi a cercare una soluzione. È ovvio che questa è un’abilità che il gruppo nelle sue fasi iniziali non possiede, soprattutto se si sta lavorando con studenti dei primi anni, e che deve essere acquisita e sviluppata attraverso un processo meta cognitivo di riflessione guidata dal conduttore sui processi e le dinamiche del gruppo.

Non è semplice individuare il momento in cui fermare le attività per effettuare un intervento che attivi la riflessione del gruppo e lo porti a far emergere le difficoltà di funzionamento. Spesso i momenti di maggiore criticità per un gruppo sono quelli in cui uno o più elementi intervengono in modo giudicante, valutativo e squalificante nei confronti del comportamento o delle affermazioni fatte da una o più persone, quando vengono utilizzate espressioni linguistiche giudicanti o squalificanti, quando si crea una contrapposizione non legata al contenuto delle idee o delle opinioni espresse, ma legata alla contrapposizione di potere (in senso ampio) tra chi sostiene le diverse opzioni. Per effettuare questa interruzione riflessiva il conduttore può, ad esempio, fermare le attività e domandare al gruppo “Prendiamoci un momento per pensare. Siete tutti soddisfatti del modo in cui questo gruppo sta lavorando? C’è qualcuno che vuole fare qualche commento su come stiamo procedendo?”. Non sempre il gruppo è in grado in modo autonomo di spostare l’attenzione dai contenuti della discussione al processo relazionale, è quindi compito del conduttore effettuare questo spostamento quando il gruppo non possiede ancora le abilità sufficienti per farlo in modo indipendente, ma molto spesso gli studenti sono più che pronti e disposti a mettersi in gioco su questo piano. È importante che il conduttore, anche quando la situazione sia diventata critica o irritante anche per lui, non faccia *mai* interventi che abbiano una connotazione giudicante o valutativa sulle persone coinvolte. La strategia migliore è commentare in modo neutro e fattuale il comportamento osservato, facendo verbalizzare l’effetto che ha avuto sulle persone coinvolte, limitandosi a dirigere il traffico e regolare gli interventi : “... quando il tuo compagno/a XY ha usato l’espressione JZ come ti sei sentito? Cosa hai pensato? “Sarebbe stato possibile esprimere questa tua posizione in modo diverso? Come?”. In taluni casi può porsi come modello riformulando i commenti fatti dagli studenti eliminando o modificando le espressioni linguistiche che abbiano un tono critico, giudicante, valutativo o squalificante.

Sostanzialmente si tratta di fare sempre interventi con lo scopo di incrementare nei partecipanti la consapevolezza dell'effetto che le proprie azioni o parole hanno sugli stati mentali (pensieri, emozioni, intenzioni) altrui. Possedere un'adeguata teoria della mente per fare inferenze adeguate su cosa c'è nelle menti dei nostri interlocutori e formulare ipotesi pertinenti su come le intenzioni e le emozioni altrui sono legate al comportamento osservabile, è una competenza essenziale per i professionisti della cura: il lavoro in gruppo è uno spazio ideale in cui far crescere e sviluppare queste capacità, preziose dal punto di vista professionale per il lavoro in equipe. È comunque necessario non lasciare mai passare sotto silenzio le criticità che si generano nel gruppo perché raramente passano da sole, mentre possono più spesso amplificarsi con il passare del tempo rendendo l'esperienza di apprendimento molto meno buona di quanto potrebbe essere.

Una situazione frequente nel lavoro in gruppo è l'emergere di comportamenti dominanti da parte di uno o più componenti, ad esempio monopolizzando una discussione. La conseguenza più immediata è che parte del gruppo si senta irritata, altri si bloccano e non intervengano pur desiderandolo, altri ancora semplicemente abbandonino il gruppo fisicamente o metaforicamente, pensando ad altro. In questo caso si può intervenire su diversi piani: a parte chi è consapevole della propria tendenza a dominare il campo e che accetta solitamente di buon grado la richiesta esplicita di farsi da parte, molti altri non sono consapevoli del loro comportamento. In questi casi attribuire a queste persone un ruolo a servizio del gruppo – ad esempio tenere le note di una discussione – può essere una soluzione per disinnescare il loro comportamento (a patto di monitorare che la persona riporti quanto effettivamente detto dai compagni e non i solo i propri pensieri). Un'altra strategia è chiedere la loro opinione su un punto specifico, per poi intervistare gli altri compagni su altri punti. Anche la posizione può aiutare: quando il tutore siede direttamente in fronte a questo tipo di studenti la loro tendenza a monopolizzare l'attenzione risulta amplificata, mentre viene ridotta se il conduttore si colloca in modo da averli alle spalle, riducendo la quantità possibile di contatto oculare e di interazioni. Assegnare un compito specifico da svolgere nell'interesse del gruppo funziona molto bene anche nel caso degli studenti con uno stile evitante, che faticano ad esporsi e a partecipare attivamente. Profondamente disfunzionali per una buona atmosfera di gruppo sono gli interventi o i commenti ironici o eccessivamente scherzosi, al limite dello squalificante, verso il conduttore o i compagni. L'intervento d'elezione in questo caso è fermare il lavoro di gruppo e far riflettere il gruppo sul processo in atto.

5. Mindful co-working: principi di lavoro di gruppo

I concetti di base della mindfulness sono oggi utilizzati come riferimento in diverse discipline, ad esempio nel trattamento di numerose condizioni cliniche, dal dolore cronico (Kabat-Zinn et al. 1987), alla depressione (Teasdale et al. 1995), ai disturbi alimentari (Kristeller et al. 2006) e l'interesse per l'applicazione e gli effetti degli interventi mindfulness-oriented sono presenti in molte aree della psicologia e non solo. Anche nel campo della Medical Education, interventi basati su questo approccio si sono dimostrati efficaci sul miglioramento della qualità della vita e del benessere nei professionisti della salute (Beckman et al., 2012) e di recente iniziano ad essere studiati anche nell'ambito della formazione medica (Ardenghi et al. 2016) e nel campo della gestione dei gruppi di lavoro (Baim, 2014).

Una delle definizioni di mindfulness più nota si rifà alle ricerche di Kabat-Zinn (1990) ed è in stretta relazione il concetto di mindfulness della pratica Buddista. La mindfulness è definita come la consapevolezza che emerge attraverso il prestare attenzione allo svolgersi dell'esperienza momento per momento, con intenzione, nel presente, in modo non giudicante (Kabat-Zinn 2003) ed anche come osservazione non giudicante dell'incessante flusso degli stimoli interni ed esterni, così come essi arrivano alla coscienza, lasciando da parte i pensieri giudicanti, valutativi e i rimuginii che tendono ad affollare la mente, impedendoci di restare nel presente, nel qui-ed-ora. Curiosità, apertura, accettazione e gentilezza verso gli altri e verso se stessi, sono le caratteristiche di un atteggiamento mentale autenticamente mindful (Bishop et al., 2004). L'applicazione di questi principi al lavoro di gruppo ha permesso a Baim (2014) di individuare alcuni capisaldi che, applicati al lavoro di gruppo, possono aiutare il buon funzionamento del gruppo stesso, generando un'atmosfera di lavoro autenticamente collaborativa e positiva e che possono essere utili sia che si tratti di lavorare in gruppo con i propri studenti, sia che si tratti di lavoro di gruppo da svolgere con i colleghi. Qui di seguito i **cinque** principi del Mindful Co-working:

1. *Trattarsi l'un l'altro con rispetto*

Avere un genuino rispetto per le altre persone, che nasca da una autentica sensazione dell'importanza e del valore degli altri, così come del nostro, in qualsiasi tipo di attività, ruolo e momento di vita; avere un'attenzione incondizionata per la persona di fronte a noi "in quanto" persona e applicare una Leadership rispettosa dell'altro, mai inutilmente aggressiva o squalificante, rispettando i confini (no all'intrusività o alla manipolazione emozionale dell'altro) e utilizzando sempre forme di comunicazione adulte, mai inutilmente critiche o squalificanti: sbagliati sono i comportamenti o le azioni, mai le persone.

2. *Non agire mai in modo oppressivo*

Si tratta di accogliere, comprendere e lavorare in modo costruttivo con le differenze, di ogni tipo, rifiutando ogni forma di pregiudizio. Non si tratta solo di trattare gli altri come vorremmo essere trattati noi, ma di rispettare le esperienze, i valori e i principi delle altre persone, in qualche modo cercando di avvicinarci in modo aperto e comprensivo alla visione del mondo che l'altro ha e che può non coincidere con la nostra. Si tratta di entrare in relazione avendo cura di provare ad assumere la prospettiva dell'altro diverso da noi, cercando sempre di sentirsi coinvolti in prima persona e non accettare mai atteggiamenti discriminatori od oppressivi.

3. *Usare una comunicazione socialmente e emozionalmente intelligente*

Vale a dire cercare in ogni occasione di sentire, riconoscere, nominare e riflettere sulle nostre ed altrui emozioni, riconoscendone l'importanza ed utilizzando la consapevolezza emotiva come una fonte preziosa di informazioni sul mondo, sulle relazioni, sulle interazioni tra noi e gli altri; è l'invito a riconoscere e regolare i propri comportamenti impulsivi, i propri stati affettivi, le proprie reazioni emozionali, seguendo sempre nel proprio modo di comunicare i principi di trasparenza e autenticità.

4. *Condividere la responsabilità del lavoro*

Sentirsi responsabili del proprio lavoro, riconoscendo altresì la propria dipendenza dagli altri come un fattore essenziale per il raggiungimento degli obiettivi; avvertire la condivisione di responsabilità, ma anche il sostegno che viene dalla cooperazione autentica; riconoscere il valore della fiducia reciproca nel lavorare insieme e del valore dell'affidabilità condivisa. Riconoscere il valore positivo di cooperare e "fare gioco di squadra".

5. *Aiutarsi reciprocamente nella crescita professionale, fidarsi della relazione condivisa per lavorare **insieme***

Approcciarsi ai propri colleghi con un atteggiamento di genuina apertura all'esperienza e alla relazione; essere autenticamente interessati alle competenze, abilità e conoscenze che l'altra persona possiede e dare valore ai feedback che dai compagni di lavoro possono arrivare nelle diverse situazioni, senza interpretarli come un giudizio negativo su di sé.

Tutto questo è reso possibile dall'applicazione di tre abilità che facilitano la condivisione:

1. *trasparenza*: i colleghi devono essere il più possibile trasparenti nella condivisione delle proprie opinioni e posizioni, mantenendo sempre un elevato livello di rispetto reciproco, esplicitando in modo non giudicante o valutativo le criticità che si osservano, facendo il più possibile riferimento ai riverberi che le azioni altrui hanno su di noi quando vengono messe in atto, evitando il più possibile il ricorso a principi astratti e scollati dall'esperienza concreta del qui-ed-ora.
2. *uguaglianza*: uno stile di comunicazione in cui tutti i partecipanti siano messi nelle condizioni di collaborare in ugual misura, mantenendo sempre il rispetto delle persone, anche quando vi sono differenze di potere o di status
3. *supportarsi reciprocamente anche nelle criticità*: rinforzando, non giudicando, osservando con rispetto le scelte altrui

Indicazioni sicuramente non facili da seguire, ma l'importante è provare a tenerle nella mente come un possibile sistema di guidelines.

Bibliografia

- 1) Ardenghi, S., Salvarani, V, Strepparava, M. G. (2016). Mindfulness and empathy in medical doctor students. An Italian study. Second International Conference on Mindfulness (ICM-2), Rome, May 11-15, 2016, p. 71.
- 2) Baim, C. 2014. Mindful co-working. Be confident, happy and productive in your working relationship. Jessica Kingsely Publisher, London
- 3) Beckman, H. B., Wendland, M., Mooney, C., Krasner, M. S., Quill, T. E., Suchman, A. L., & Epstein, R. M. (2012). The Impact of a Program in Mindful Communication on Primary Care Physicians. *Academic Medicine*, Vol. 87, 6, 815-819.
- 4) Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230– 241.
- 5) Blumberg, P., 2009. Developing learner-centred teaching. A practical guide for Faculty. Jossey-Bass, San Francisco.
- 6) Brown G, 1982. How to improve small group teaching in medicine. In : Cox KR, Ewan, CE (eds) *The Medical Teacher*, p. 70-78, Churchill Livingstone, Edinburgh
- 7) Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1–35.
- 8) De Villiers, M, Bresick G, Mash B. 2003. The value of small group learning: an evaluation o fan innovative CPD programme for primary care medical praticioners. *Medical Education*, 37: 815-21
- 9) Dennicka, R. G., & Exley, K. (1998). Teaching and learning in groups and teams *Biochemical Education*, 26, 111–115.
- 10) Durning, SJ, Conran, RM, 2013. Small-group teaching. In: *A Practical Guide for Medical Teachers*. Ed Dent JA, Harden RM. 2013. Elsevier, London. Pp. 69-74
- 11) Gibbs, G. (1992). Teaching more students. 3: Discussion with more students. The Polytechnics and Colleges Funding Council, Oxford Polytechnic.
- 12) Johnson, D. W., Johnson, T. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15–29
- 13) Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe of living*. New York: Delacorte Press
- 14) Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and practice*, 10, 144–156.
- 15) Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., Burney, R., & Sellers, W. (1987). Four year follow-up of a meditation-based program for the selfregulation of chronic pain: Treatment outcomes and compliance. *Clinical Journal of Pain*, 2, 159–173.
- 16) Kristeller, J. L., Baer, R. A., & Quillian-Wolever, R. (2006). Mindfulness-based approaches to eating disorders. In R. A. Baer (Ed.), *Mindfulness-based treatment approaches* (pp. 75–93). Burlington, MA: Academic Press.
- 17) McCrorie P., 2014. Teachig and leading small groups. In: *Understanding Medical Education: Evidence, Theory and Practice*. IInd Edition. Tim Swanwich (ed). The Association for the Study of Medical Education, John Wiley &

Sons, Ltd. pp. 123-136.

- 18) Mullholland H. 1994. Teaching small groups: facilitating learning. *Hospital Update*, 20, 382-384. Rudduck J, 1979. Learning to teach through discussion. Centre for Applied Research in Education occasional publications n. 8. University of East Anglia, Norwich
- 19) Nordquist, Jonas, Laing, Andrew, 2014. Directions for change in design of learning spaces for health professions: global insights. AMEE abstract book, AMEE conference Milano, 2014. p 461
- 20) Nordquist, Jonas, Laing, Andrew, 2015 Designing spaces for the networked learning landscape. *Medical Teacher*. Apr2015, Vol. 37 Issue 4, p337-343. 7p.
- 21) O'Donnell, A. M. (2006). The role of peers and group learning. In P. H. E. A. Winne & A. Patricia (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 781–802). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- 22) Parmelee, D., Hudes, P., Michaelsen, L.K., 2013. Team-based learning. In: *A Practical Guide for Medical Teachers*. Ed Dent JA, Harden RM. 2013. Elsevier, London. p. 173-182.
- 23) Richmond, DE 1984: Improving effectiveness of small-group learning with strategic intervention, *Medical Teacher*, 6 138-145
- 24) Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246.
- 25) Safran, J. e Segal, V.Z. (1993) Il processo interpersonale nella terapia cognitiva, Feltrinelli
- 26) Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In G. E. Miller & W. M. Reynolds (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 177–198). Hoboken, NJ: Wiley.
- 27) Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning 5 on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A metaanalysis. *Review of Educational Research*, 69, 21–51.
- 28) Steinert Y, 2004. Student Perceptions of effective small group teaching. *Medical Education*. 38, 286-93.
- 29) Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, 33, 25–39.
- 30) van Blankenstein FM, Dolmans, D H. J. M. , van der Vleuten C P. M., SchmidtH G., 2011. Which cognitive processes support learning during small-group discussion? The role of providing explanations and listening to others. *Instr Sci* (2011) 39:189–204
- 31) Walton HJ, 1997. Small Group Methods in Medical Teaching. ASME medical education booklet, 1. Association for the Study of Medical Education, Edinburgh.

Cita questo articolo

Streppafava M.G., Il lavoro di gruppo, *Medicina e Chirurgia*, 70: 3185-3186;3191-3199, 2016. DOI: 10.4487/medchir2016-70-6