

Teacher collaborative agency: preliminary results of an empirical study on group work in project design activities

Agency collaborativa docente: primi risultati di un'indagine empirica su lavori di gruppo in compiti progettuali autentici

Chiara Urbani^a

^a *Università degli Studi di Trieste*, chiara.urban@units.it

Abstract

Several studies refer to the importance of effective collaborative practices in the teachers' working groups both for the development of learning organisations and in the creation of life project for self-training and personal fulfilment. The study on the constructs of collaborative agency and shared epistemic agency identifies the framework of the research, carried on two teacher-students' groups within the specialization course for special needs teacher at the University of Trieste (TFA). The aim is to explore and describe the characteristics of teachers' group collaborative agency in dealing with an instructional design task, through a textual and thematic analysis of the verbal interactions identified by the case studies on group's actions. Preliminary findings suggest some critical issues in the group's epistemic agency related to the systematic actions developed to effectively deal with the task.

Keywords: teacher agency; collaborative agency; shared epistemic agency; teacher education.

Sintesi

Diversi studi dimostrano l'importanza di pratiche collaborative efficaci nel team docente sia per lo sviluppo di *learning organisation* che entro la costruzione di progettualità personali in senso formativo e realizzativo. Lo studio dei costrutti dell'agency epistemica e collaborativa condivisa definisce il quadro della ricerca condotta su due gruppi di studenti-docenti nell'ambito del percorso di specializzazione sul sostegno dell'Università degli Studi di Trieste (TFA). L'obiettivo è quello di esplorare e descrivere le caratteristiche dell'agency collaborativa di gruppo dei docenti nell'affrontare un compito di progettazione didattica, attraverso l'analisi testuale e tematica delle interazioni verbali rilevate con lo studio di caso sulle azioni di gruppo. I risultati segnalano criticità nell'agency epistemica di gruppo riferita alle azioni sistematiche prodotte per affrontare efficacemente il compito.

Parole chiave: agency docente; agency collaborativa; agency epistemica condivisa; formazione docente.

1. Introduzione

Il tema dell'Adult and Continuing Education (ACE) assume oggi un ruolo centrale in relazione allo sviluppo di competenze e apprendimenti capaci di determinare un incremento economico-produttivo e aumentare la competitività internazionale (Costa, 2012), configurandosi cioè quale evoluzione possibile e contemporanea delle teorie sul capitale umano (Becker, 1964). Più recentemente, il paradigma dello sviluppo sostenibile e dell'ecologia della formazione, volgendo l'attenzione verso obiettivi di praticabilità futura tramite la trasformazione e il cambiamento dei modelli socio-culturali, incorpora nuove visioni andragogiche e pedagogiche. Transitando dal *self-directed learning* (Knowles, 1975), al concetto di *flourishing* (Mocellin, 2006; Nussbaum, 2012) in senso ri-umanizzante sulla formazione personale (Margiotta, 2012; 2015), si intravede un possibile compromesso tra esigenze economiche da un lato e prospettive educative e formative intese in senso esistenziale e realizzativo. Una tensione in tal senso comporta il potenziamento e l'empowerment di tutte quelle dimensioni (costruzioni di prospettive di senso, scelta degli obiettivi personali, capacitazione delle direzioni, etc.) (Sen, 2000) capaci di attuare nella persona la consapevolezza e la responsabilità della costruzione del proprio progetto formativo ed esistenziale, sia a livello individuale che sociale. Anche la questione della formazione iniziale e dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti (Continuing Professional Development o CPD) conosce un ripensamento del curriculum coinvolgendo dimensioni personali per sostenere l'attrattività e il rilancio della professione. In tal senso il rapporto Eurydice (EC, 2021) sulla situazione dei docenti in Europa rileva, nella sezione "Benessere", una media europea del 46,8% degli insegnanti che riferisce di stress da lavoro correlato: lo studio segnala come tra gli elementi che contribuiscono alla riduzione dello stress, oltre alle competenze di gestione del comportamento in classe e del sostegno alla motivazione degli studenti, si inserisce anche il clima collaborativo sul luogo di lavoro. Diversi studi dimostrano l'importanza crescente delle pratiche collaborative degli insegnanti: in relazione anche ad un affrancamento da una cultura della professionalità intesa in senso individualistico e alla corrispettiva preferenza accordata alla preservazione dell'autonomia personale (Gajda & Koliba, 2008; Somech, 2008), le dimensioni collaborative e collegiali vengono oggi coinvolte in un ripensamento sostanziale delle loro ragioni e modalità, motivando livelli di partecipazione più profondi e pervasivi. Le modalità del lavoro collaborativo conoscono oggi forme molteplici: dalle interazioni centrate sullo scambio informativo fino a metodologie più mature e complesse di collaborative learning, tali forme richiedono lo sviluppo di un grado di percezione del gruppo quale entità autonoma (*team entitativity*) che, in relazione alla tipologia del compito proposto, determina differenze nelle prestazioni collettive (Meneses, Ortega, Navarro & de Quijano, 2008). Questi studi segnalano che dimensioni quali la partecipazione, la condivisione e la costruzione di senso di appartenenza nel gruppo di lavoro supportano modalità collaborative altamente efficaci: tuttavia, il loro valore va interpretato in relazione al compito o al problema da affrontare, perché è la qualità del loro contenuto a richiedere livelli di collaborazione ulteriori e più raffinati, oltre a determinare la tipologia delle dimensioni coinvolte (socio-relazionali, proiettive, regolative, etc.).

Il modo di intendere la professione insegnante e valorizzare una prospettiva di sostenibilità e formatività futura realmente praticabile risulta direttamente collegata alla sua interpretazione quale professione collaborativa. Lo sviluppo del lavoro collegiale in team, coniugando competenze tecnico-specialistiche con altre di tipo socio-relazionale, pedagogico e sistemico, riconosce agli insegnanti una peculiarità professionale fondamentale, che è quella di contribuire e accrescere la comprensione necessaria ad approfondire i significati delle azioni e generare valore diffuso nel contesto apprenditivo.

La possibilità di trasformare gli ambienti educativi, collegiali e organizzativi richiama alla definizione puntuale della professionalità docente in senso collegiale, riconoscendole una precisa funzione rielaborativa, riflessiva e semantica sulle azioni e sulle pratiche all'interno di processi di apprendimento allargati. Tali risultati contribuiscono ad arricchire i quadri teorici ed interpretativi per esercitare influenza sui contesti reali, le politiche formative e professionali, la ricerca e la pratica, all'interno e all'esterno della professione (Scott, 2015). Entro la logica dei contesti di apprendimento che contraddistinguono la realtà pedagogico-educativa contemporanea (Biesta, 2023), l'interazione produttiva e lo sforzo collaborativo nel team docente possono costituire il motivo trainante sul cambiamento organizzativo e socio-culturale allargato (Scott, 2015), che passa tuttavia attraverso il riconoscimento e la qualificazione del lavoro collegiale e collaborativo nel profilo professionale del docente.

2. Il disegno di ricerca

Prendendo avvio dal concetto di *agency* che identifica l'azione del docente come dotata di intenzionalità e orientata al perseguimento di obiettivi personalmente scelti (Bandura, 2018), si vuole presentare nell'articolo un lavoro di ricerca teso a indagare l'*agency* collaborativa docente per rilevare e descrivere la sua capacità di sostenere la costruzione di conoscenza e lo sviluppo di processi di apprendimento collettivo. L'individuazione del framework concettuale in chiave socio-culturale (Biesta & Tedder, 2006; 2007; Emirbayer & Mische, 1998; Priestley, Biesta & Robinson, 2015), seguito da un esame degli studi teorici ed empirici sulla *teacher agency* (TA) e sull'*epistemic agency*, principalmente all'interno dei contesti educativi, ha permesso di delineare il costrutto di *shared epistemic agency* in relazione alle attività collaborative che caratterizzano le condotte tese a costruire conoscenza condivisa e diffusa tra tutti i partecipanti. Nell'ambito del filone della TA si situano alcuni contributi che inquadrano l'*agency* docente per il suo contenuto attivo e trasformativo sui contesti scolastici, sia quando investe il gruppo che il livello individuale (Aiello, Sharma, & Sibilio, 2016; Aiello & Sibilio, 2018; Avramidis & Norwich, 2002). Toom, Pyhältö e Rust (2015) rilevano una molteplicità di modi di intendere e concettualizzare la TA, che insieme allo studio etnografico di Anderson (2010) sui docenti novizi, riporta diversi contenuti dell'*agency* collaborativa quali la capacità di interagire nella diversità, affrontare sfide, prendere decisioni, agire e produrre cambiamento in funzione della costruzione di un "school-community social capital" (ivi, p. 541), in relazione costante con il contesto ecologico in cui si situa (Andreoli, Zaniboni, Ghirotto & Lascioli, 2022). Rilevante ai nostri fini risulta l'importanza che la formazione e lo sviluppo professionale docente rivestono sulla TA inclusiva (Calvert, 2016; Naraian & Schlessinger, 2018). Per *epistemic agency* o *agency* epistemica si intende l'azione diretta all'incremento di conoscenza: nel disegno di ricerca, essa viene intesa sia come azione coinvolta nell'attivazione delle conoscenze acquisite che come azione di produzione/costruzione di nuova conoscenza. Per *shared epistemic agency* o *agency* collaborativa condivisa si indica nello specifico l'azione di creazione di conoscenza che si svolge e si sviluppa nell'ambito di azioni centrate sulla collaborazione e sulla condivisione tra i partecipanti al lavoro di team. La definizione del quadro semantico, interpretativo e di indagine sulla TA richiama l'ipotesi secondo cui la capacità docente di esprimere un'azione epistemica condivisa nei contesti collaborativi sia positivamente correlata ad una reale attivazione delle conoscenze acquisite e al loro sviluppo, qualificandone la professionalità. Lo studio (Damşa, Kirschner, Andriessen, Erkens & Sins, 2010) ha fornito una prospettiva decisiva sull'indagine empirica identificando sia in forma concettuale che operativa degli oggetti di conoscenza condivisi quali materiali concreti prodotti dall'interazione di gruppo. Nell'indagine

empirica, essi supportano l'analisi delle caratteristiche dell'agency collaborativa dei partecipanti, arrivando a costituire il riferimento principale per il disegno di ricerca. La costruzione di oggetti di conoscenza, intesi quali artefatti cognitivi e concettuali concretizzati nel lavoro di gruppo, supporta efficacemente il lavoro collaborativo: permette ai partecipanti di rimanere ancorati ad uno scopo e costantemente impegnati per il suo raggiungimento, li focalizza sulla produzione e strutturazione di idee e influenza la partecipazione, il coinvolgimento e la regolazione delle dinamiche collaborative condivise (ibidem).

La ricerca si rivolge allo studio di agency collaborativa e shared epistemic agency nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti di sostegno coinvolti nel percorso di specializzazione del Tirocinio Formativo Attivo (TFA) presso l'Università degli Studi di Trieste. Il costrutto di shared epistemic agency (ibidem) viene identificato, per la sua natura condivisa e collaborativa, come il dispositivo più efficace a sostenere e stimolare nei contesti collaborativi l'attivazione delle conoscenze acquisite e la costruzione di nuove conoscenze nei futuri docenti di sostegno. Da un'indagine informale svolta su studenti aspiranti insegnanti di sostegno nell'ambito del percorso TFA medesimo, si è evidenziato come solo una parte di essi dichiara di dedicare tempo ed energie alla progettazione di attività didattiche in classe, sia in modalità individuale che tramite il confronto collegiale, e sia in relazione all'attività lavorativa specializzata sul sostegno che ad altre forme e funzioni connesse all'insegnamento. Il risultato sembra porsi in linea con lo studio Eurydice in cui si rileva come entro lo sviluppo professionale o CPD, a determinate condizioni (aumento del carico di lavoro) non corrisponda un incremento del tempo che i docenti dedicano all'insegnamento e alla pianificazione/preparazione del lavoro in classe, bensì ad altri compiti (es. amministrativi) (EC, 2021). Pertanto, la formazione su contenuti di progettazione e la cura di competenze specialistiche didattiche e metodologiche all'interno del percorso formale di specializzazione risulterebbe di per sé insufficiente a stimolare una reale attivazione dell'azione progettuale dei futuri docenti di sostegno, soprattutto in relazione alla situazione lavorativa e politica attuale che rimanda a scelte e ragioni che esulano dalla presente trattazione. Le competenze progettuali sviluppate costituirebbero un requisito abilitativo di azione sui contesti di apprendimento che resterebbero tuttavia inespresse se non intervenissero condizioni e opportunità (Nussbaum, 2012; Sen, 2000) capaci di mobilitare e coinvolgere efficacemente risorse e strumenti in funzione della modificazione dei comportamenti e per direzionare un cambiamento generativo sui contesti. Cos'è cioè che determina l'attivazione di azioni progettuali nella realtà dei contesti di apprendimento? Cos'è che influenza o determina quest'attivazione? Da un lato, risulta necessario scegliere un approccio ed un costrutto coerente che focalizzino le caratteristiche dell'agency attivante sulle competenze per il cambiamento, dall'altro diventa cruciale affrontare la questione riferita all'esplicitazione e alla chiarificazione di contenuti e dimensioni che intervengono concretamente nell'attivazione delle competenze. Questo permetterebbe, oltre a delineare le caratteristiche dell'agency docente, di formulare ipotesi ed effettuare previsioni sul miglioramento delle prassi (es. didattiche, progettuali, decisionali, comunicative, sistemiche) coinvolgendo la responsabilità e l'autonomia docente nel ripensamento e nella rimodulazione metodologica, anche in riferimento alle pratiche di lavoro collaborativo in team. Risultati di tal genere permetterebbero di: delineare alcuni riferimenti di metodo per il lavoro collaborativo sostenibile e produttivo nel team docente; suggerire alcuni criteri per riprogettare la formazione iniziale degli insegnanti di sostegno in senso innovativo sulla professionalità. Obiettivo della ricerca sarà pertanto quello di individuare elementi utili a progettare attività formative di tipo condiviso e collaborativo per migliorare la formazione

iniziale, permettendo al contempo di intravedere ed ipotizzare un cambiamento sostenibile entro le pratiche, i contenuti e le caratteristiche della formazione e dello sviluppo professionale lungo tutto l'arco della carriera docente. I risultati dello studio sulla TA possono offrire un contributo significativo per la qualificazione dei percorsi formali in ambito accademico che le università erogano a sostegno sia dell'introduzione alla professione che per la formazione e l'aggiornamento continuo o CPD, sia per gli insegnanti di sostegno che curricolari. Basti pensare all'importanza, alla pervasività e alla fisionomia che percorsi abilitanti alla professione docente stanno assumendo in ambito accademico nei tempi più recenti, in relazione all'introduzione del DPCM del 4 agosto 2023, che rende oramai indifferibile la questione dell'effettività di una transizione ecologica dei curricula formativi. La loro revisione deve contemplare scelte coerenti e strutture stabili coniugandole con obiettivi di formazione personale ed emancipativa che consentano di agire più coerentemente nei contesti, governare l'incertezza e realizzare scopi personalmente scelti.

3. L'indagine empirica

L'indagine empirica sarà rivolta a esplorare e descrivere ciò che consente ai gruppi di docenti di perseguire in modo collaborativo ed efficace lo sviluppo di un compito progettuale. Come già rilevato, una collaborazione che porti sia alla produzione di nuovi oggetti di conoscenza che al progresso della conoscenza (epistemica) richiede qualcosa di più della semplice prestazione individuale entro compiti collaborativi (Damşa et al., 2010). Lo sviluppo di azioni epistemiche e regolative entro il lavoro sugli oggetti di conoscenza condivisa viene individuato, ai fini dello studio empirico, come ciò che permette di raggiungere con maggiore efficacia gli obiettivi previsti dal compito. Le domande che guidano l'indagine riferiscono infatti ai seguenti quesiti: come i partecipanti creano conoscenza condivisa attraverso il lavoro sugli oggetti di conoscenza (che consistono, nella fattispecie, nella produzione di materiali concreti riferiti al compito progettuale)? Come gruppi diversi possono mostrare forme o livelli diversi di agency epistemica condivisa? E infine, quali indicatori di agency epistemica condivisa possono essere identificati nel lavoro collaborativo di gruppi di studenti TFA e in che modo la presenza di questi indicatori differisce tra i gruppi?

I momenti dell'indagine qualitativa prevedono più strumenti, metodi e momenti di raccolta dati, e si riferiscono a studi di caso su lavori di gruppo entro compiti di progettazione, alla redazione di un rapporto di autovalutazione di gruppo e a focus group di rielaborazione dell'esperienza condotti tramite interviste semi-strutturate, in accordo con un approccio di osservazione del fenomeno di tipo multi-prospettico (Speer et al., 1992). La raccolta dati avviene secondo un approccio qualitativo esplorativo entro i lavori di gruppo (protocolli delle interazioni verbali, elaborati) che prevede un'analisi testuale di tipo tematico-deduttivo (Pagani, 2020). Ulteriori livelli di analisi ed interpretazione dei dati in funzione descrittiva verranno realizzati mediante rapporti di autovalutazione di gruppo e interviste semi-strutturate, i cui dati non costituiscono oggetto della presente trattazione. Tutti i materiali e gli strumenti dell'indagine sono stati elaborati dalla ricercatrice prendendo spunto dalla definizione di due tipologie di azioni collegate all'epistemic agency (Damşa et al., 2010):

- i. agency epistemica riferita alle *azioni sulla conoscenza*
- ii. collezionare informazioni;

- iii. condividere idee;
- iv. strutturare idee;
- v. produrre nuove idee;
- vi. agency regolativa riferita alle *azioni sui processi*
- vii. azione progettuale;
- viii. azione regolativa; azione relazionale.

I limiti della metodologia di ricerca utilizzata riguardano in primis quelli riferiti alla selezione del campione, che limita il grado di rappresentatività dello studio sulla popolazione docente. L'intersezione di più approcci qualitativi (*multi-methods*) ha previsto l'identificazione di categorie concettuali e unità di significato di carattere per lo più interpretativo e idiografico, limitando la possibilità di generalizzare i risultati. Inoltre, la costruzione dello strumento per la rilevazione dell'agency collaborativa (compito di progettazione) presuppone l'esercizio di competenze progettuali che vanno preventivamente accertate nei partecipanti, com'è stato fatto nel caso specifico.

3.1. Lavoro di gruppo

Nell'indagine gli studenti TFA, suddivisi in gruppi sulla base dell'esperienza professionale docente pregressa e del livello scolastico, vengono coinvolti in attività di progettazione didattica tramite la presentazione di un compito aperto e autentico da affrontare in modalità problem solving, che dovrà essere analizzato, indagato e risolto tramite un lavoro collaborativo di gruppo che impegnerà i partecipanti nella costruzione di oggetti di conoscenza condivisa (elaborati riferiti alla progettazione didattica e sviluppati per passaggi progressivi, al fine di facilitare l'interpretazione e l'approfondimento dei contenuti). Ogni gruppo rappresenta un caso di studio (docenti con esperienza/docenti senza esperienza) inteso come unità di analisi delle azioni intraprese nell'interazione collaborativa.

L'organizzazione dell'indagine sui lavori di gruppo prevede che, entro il laboratorio di formazione su teorie e tecniche di progettazione inclusiva nell'ambito del corso TFA, si individuino due gruppi di massimo quattro studenti ciascuno (d'ora in poi: partecipanti) che svolgeranno attività progettuali di tipo collaborativo di costruzione di oggetti di conoscenza condivisi (elaborati). Il campione di soggetti è stato selezionato sulla base di due variabili: senza esperienza professionale (studenti TFA provenienti da percorsi formativi per insegnanti ma anche altri percorsi specifici: es., in possesso di titoli di scuola superiore; diploma di laurea, etc.); con esperienza professionale (studenti TFA insegnanti di sostegno e insegnanti di classe con esperienza di almeno sei mesi in contesti scolastici). Entro il lavoro di gruppo, i partecipanti dovranno costruire tramite passaggi guidati degli elaborati scritti che dimostrino come hanno risolto le sfide collaborative poste dal compito. La trascrizione di protocolli di registrazioni audio delle interazioni verbali dei partecipanti costituirà il materiale su cui la ricercatrice individuerà le categorie concettuali (Trinchero & Robasto, 2019) riferite alle *azioni sulla conoscenza* (dimensioni epistemica) e alle *azioni sui processi* (regolativa) per identificare le loro caratteristiche e individuare le differenze tra i gruppi.

3.2. Rapporto di autovalutazione e focus group

Tramite l'analisi degli oggetti di conoscenza condivisa (due elaborati intermedi e uno finale di tipo progettuale) è possibile delineare le caratteristiche dell'azione epistemica e regolativa entro i processi collaborativi. Gli elaborati riferiti ai diversi passaggi previsti dal

compito di progettazione costituiranno oggetto di studio specifico (studio di caso) sulla correlazione tra caratteristiche dell'agency ed efficacia degli oggetti di conoscenza elaborati per soddisfare il compito progettuale.

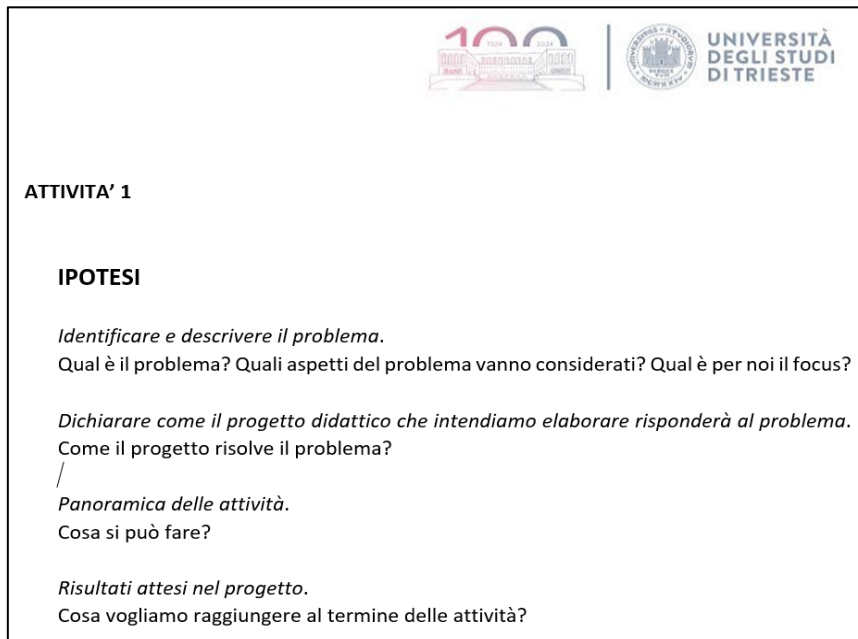
Il rapporto di autovalutazione finale di gruppo permetterà in seguito di descrivere e spiegare il modo in cui i partecipanti percepiscono l'agency di gruppo e il valore che attribuiscono al lavoro collaborativo. Esso consentirà ai partecipanti di dichiarare il posizionamento del gruppo rispetto ai quesiti proposti. Il rapporto richiede ai partecipanti di rileggere gli elaborati prodotti per valutare congiuntamente come il gruppo ha lavorato, assegnando un punteggio per ogni voce, e citando un esempio concreto a cui collegare il giudizio finale complessivo. Esempi dei quesiti posti nel rapporto di autovalutazione sono: abbiamo formulato domande e interrogativi sul compito? Abbiamo preso insieme le decisioni sul lavoro? Abbiamo mantenuto il controllo del modo di procedere? Abbiamo cercato informazioni sul compito? Questa fase dell'indagine, in cui i partecipanti sono invitati ad esprimere un giudizio sul lavoro svolto collegandolo a specifici eventi accaduti nell'interazione, intende provocare nel gruppo la riflessione sull'agency collaborativa con l'intento di esplicitare, descrivere e spiegare le sue dinamiche. A questa fase succederà l'indagine tramite focus group tesa a identificare, comprendere e approfondire le dimensioni che i partecipanti ritengono più significative entro l'azione collaborativa.



I focus group svolti tramite interviste semi-strutturate permetteranno ai partecipanti di analizzare e riflettere sui risultati delle attività. Lo scopo è agevolare i partecipanti nella definizione condivisa del senso da attribuire alle azioni di shared epistemic agency per collegarlo alle caratteristiche delle azioni intraprese e migliorarne la comprensione. Le interviste, elaborate sulla base delle categorie concettuali delle dimensioni epistemiche e regolative, mirano a indagare in profondità le caratteristiche dell'agency riferite a: processi di creazione, condivisione e strutturazione progressiva delle idee ritenute maggiormente proficue per la risoluzione del compito (epistemiche); processi di interazione tra i partecipanti, connessi alle azioni di regolazione, monitoraggio e controllo dell'avanzamento del lavoro e alle forme di supporto reciproco. Il focus group, tramite la riproposizione dei quesiti del rapporto di autovalutazione e il recupero di alcuni episodi dell'interazione ha stimolato i partecipanti a problematizzare le dichiarazioni rese, collegandole a dimensioni emergenti in termini di consapevolezza, intenzionalità e incremento nel valore percepito.

4. Risultati parziali

Si riportano di seguito alcune considerazioni emergenti da una prima analisi sui dati riferiti ai lavori di gruppo. L'obiettivo è quello di individuare e conoscere l'agency epistemica condivisa dei partecipanti, per capire cos'è e come si sviluppa anche in relazione alle differenze tra i gruppi. Il compito di progettazione, quale strumento di indagine per lo studio di caso, propone una breve descrizione di una situazione problematica, reale e sfidante (compito autentico) che richiede ai partecipanti di impegnarsi a rispondere tramite il lavoro progettuale. Ipotizzando un compito affidato ad un team docente da un cliente esterno alla scuola nonché direttore di un museo di arte moderna, si chiederà ai partecipanti di costruire un progetto didattico per una classe di studenti di scuola secondaria entro il museo. Ciascun gruppo docente deve elaborare una progettazione strutturata su tre fasi guidate a cui corrispondono due elaborati intermedi (progettazione iniziale o ipotesi; analisi) e uno finale (progettazione didattica) secondo il modello di progettazione di Morrison, Ross e Kemp (2004):

1. la prima fase di *ipotesi* prevede di ideare un piano di progetto che consiste nel: descrivere il problema; dimostrare come il progetto didattico potrebbe risolvere il problema; produrre un elenco delle attività e dei prodotti da consegnare (Figura 1);



  **UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE**

ATTIVITA' 1

IPOTESI

Identificare e descrivere il problema.
Qual è il problema? Quali aspetti del problema vanno considerati? Qual è per noi il focus?

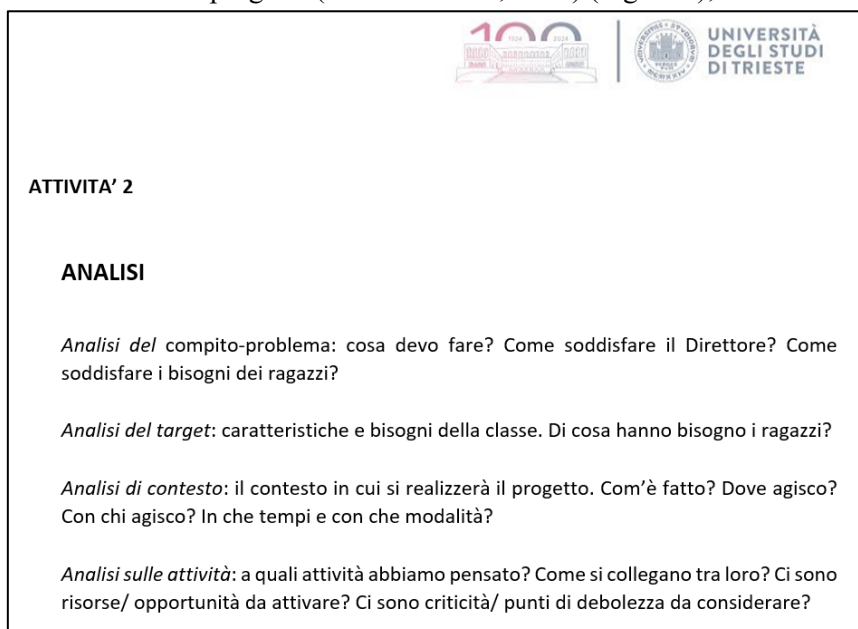
Dichiarare come il progetto didattico che intendiamo elaborare risponderà al problema.
Come il progetto risolve il problema?
/



Panoramica delle attività.
Cosa si può fare?

Risultati attesi nel progetto.
Cosa vogliamo raggiungere al termine delle attività?

Figura 1. Strumento d'indagine empirica riferito alla prima fase del compito di progettazione (ipotesi).

2. la seconda fase consiste nell'elaborazione di un rapporto di *analisi* per raccogliere informazioni sul problema, sugli obiettivi di progettazione, sui bisogni di apprendimento dei destinatari del progetto, loro caratteristiche, e il contesto di realizzazione del progetto (Morrison et al., 2004) (Figura 2);



  **UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE**

ATTIVITA' 2

ANALISI

Analisi del compito-problema: cosa devo fare? Come soddisfare il Direttore? Come soddisfare i bisogni dei ragazzi?

Analisi del target: caratteristiche e bisogni della classe. Di cosa hanno bisogno i ragazzi?

Analisi di contesto: il contesto in cui si realizzerà il progetto. Com'è fatto? Dove agisco? Con chi agisco? In che tempi e con che modalità?

Analisi sulle attività: a quali attività abbiamo pensato? Come si collegano tra loro? Ci sono risorse/ opportunità da attivare? Ci sono criticità/ punti di debolezza da considerare?

Figura 2. Strumento d'indagine riferito alla seconda fase del compito di progettazione (analisi).

3. L'ultimo passaggio consiste nell'attività di *progettazione* vera e propria: tramite un format per UdA o unità di apprendimento, i partecipanti riportano a livello macroprogettuale la definizione degli obiettivi di apprendimento e la struttura generale, e poi a livello specifico si dedicano alla microprogettazione delle attività sviluppate nel dettaglio (es. attività, spazi e tempi, metodi di lavoro, strumenti e materiali).

Complessivamente, i risultati attesi dall'indagine empirica prevedono di: descrivere tramite categorie di azioni emergenti il costrutto di shared epistemic agency e le sue caratteristiche nel lavoro collaborativo di gruppo; rilevare le differenze tra i gruppi e individuare la possibile correlazione con la variabile esperienza professionale; spiegare e comprendere il costrutto di shared epistemic agency; stabilire delle linee guida per progettare esperienze collaborative entro la formazione iniziale degli insegnanti di sostegno e formulare delle ipotesi sulla formazione e lo sviluppo professionale continuo docente. Una prima analisi dei protocolli verbali ha permesso di distinguere le azioni riferite all'incremento e alla produzione di conoscenza (*azioni sulla conoscenza*) da quelle che riguardano i processi collegati ad azioni di condivisione, regolazione reciproca e cura della relazione (*azioni sui processi*). Per ciascuna categoria vengono identificate le azioni e i temi portanti collegati ad evidenze di shared epistemic agency così da esplorarne alcune caratteristiche.

4.1. Azioni sulla conoscenza e azioni sui processi

Una prima analisi delle trascrizioni verbali del primo gruppo di partecipanti all'indagine, corrispondenti ai docenti con esperienza professionale, indica alcune caratteristiche dell'agency collaborativa riferita alla produzione di idee in senso epistemico. L'agency di gruppo si contraddistingue per una modalità di affrontare il compito di tipo procedurale e compilativo, che consiste nella tendenza a soddisfare i quesiti posti dai diversi passaggi riferiti alle fasi della struttura del compito. Nell'ipotesi e nell'analisi del problema, le domande proposte vengono intese dai partecipanti come punti da soddisfare, anziché servire da stimolo per la riflessione sui suoi aspetti e contenuti. La mancanza di una decisione condivisa dal gruppo sul modo di lavorare sul compito e sulle azioni da intraprendere (es. lettura preliminare di tutte le fasi del compito; raccolta di informazioni e chiarificazione) ha fatto prevalere nel gruppo una condotta di azione che potremmo definire *occasionale*, sulla base cioè della proposta di un partecipante di assumere la funzione di elaboratore del testo in risposta ai quesiti man mano che questi vengono letti ed interpretati dal gruppo. Questa modalità di procedere ha caratterizzato un'azione epistemica rivolta alla produzione e condivisione di idee divergenti di tipo immaginativo rispetto alle diverse attività didattiche da progettare nel contesto sia scolastico che museale. Queste idee risultano scarsamente coordinate tra loro in funzione della strutturazione di un'idea univoca in senso progettuale. Pertanto, potremmo considerare come la modalità compilativa e procedurale di intendere e affrontare il compito ha ostacolato la possibilità di porsi interrogativi rispetto all'interpretazione e alla comprensione del problema. La mancanza di riferimenti esplicativi ha condotto ad azioni epistemiche di tipo divergente ed esplorativo (opinioni, pensieri, considerazioni) tese ad esplorare idee più o meno percorribili piuttosto che pensare a strutturarle verso una direzione comune. L'agency epistemica collaborativa di questo gruppo si contraddistingue per la carenza di azioni rivolte alla ricerca e raccolta di informazioni sul problema, in funzione cioè della costruzione di un framework concettuale condiviso su cui basare la scelta delle azioni più efficaci da intraprendere.

Il primo risultato dell'analisi riferisce quindi della carenza di azioni epistemiche sistematiche rivolte a rimuovere l'ambiguità riferita al compito. Considerando le *azioni*

sulla conoscenza, le idee prodotte dal gruppo si caratterizzano per lo più da opinioni, pensieri, considerazioni di produzione epistemica che si contraddistinguono per il tentativo di posizionare il problema per poterlo meglio considerare, esplorando cioè aspetti, esperienze, contesti e situazioni (es. altre esperienze in musei compiute singolarmente dai partecipanti). Il gruppo dimostra carenza di azioni rivolte a: raccogliere informazioni per chiarire la comprensione; utilizzare tale chiarificazione per strutturare idee e percorsi in funzione convergente sulla sua risoluzione. Quindi, l'esiguità del confronto tra le caratteristiche del compito-problema e le idee migliori per affrontarlo rende difficile per il gruppo decidere quali direzioni intraprendere e come valutare la loro qualità ed efficacia. Infatti, la modalità con cui il gruppo avanza nel compito non incontra momenti di messa in discussione di quanto prodotto fino a quel momento, né si interroga sulla bontà delle condotte epistemiche. A titolo esemplificativo, consideriamo il problema posto dal direttore del museo di arte moderna: egli richiede ai docenti la progettazione didattica di attività per "proporre una modalità per 'vivere' il museo che sia migliore di quella attuale e far sì che gli studenti possano apprezzare il museo". I partecipanti, nell'attività di analisi del problema, dimostrano di interpretarlo nei termini di: la visita guidata tradizionale in museo non funziona più. Questo ha condotto il gruppo a ideare ipotesi per ricalibrare l'offerta del museo in termini più di adeguatezza dell'offerta (es. supporti tecnologici interattivi più accattivanti, costo del biglietto), anziché concentrarsi sugli studenti quali destinatari del progetto didattico. Tali idee sono diventate il riferimento centrale per il gruppo che ha re-interpretato l'obiettivo del compito più nei termini di ripensare e qualificare l'offerta per i visitatori in generale piuttosto che rispondere in modo didattico al problema del direttore del museo sulla base, cioè, delle proprie risorse professionali. La prevalenza nel gruppo di una modalità procedurale-compilativa del compito a scapito di una più interrogativo-riflessiva ha così influenzato la possibilità di riconsiderare il problema per controllarne la piena comprensione. Inoltre, la scelta del gruppo di affidare l'elaborazione del materiale e l'idea da sviluppare ad un partecipante sulla base della sua competenza specialistica in storia dell'arte (laurea in architettura e precedente esercizio della professione), segnala una percezione diffusa nel gruppo secondo cui il presidio di contenuti tecnico-specialistici risulta efficace in funzione della risoluzione del compito, che presenta tuttavia requisiti più di tipo pedagogico e didattico che disciplinare specifico.

In relazione alle *azioni sui processi* dimostrate dal gruppo medesimo, si segnala che le azioni di monitoraggio, controllo e regolazione delle azioni volte a soddisfare i passaggi previsti risultano considerevoli, come si evince da una lettura preliminare dei dati in relazione alla quantità delle azioni prodotte. I partecipanti dimostrano la tendenza a soffermarsi nella ricerca di spiegazione e chiarificazione dei quesiti posti dal compito e sulle idee prodotte dai partecipanti in funzione della loro elaborazione in forma scritta, focalizzando l'attenzione sulle procedure compilative per le possibilità offerte di riportare l'attenzione sulle prassi, soprattutto qualora lo scambio di idee nel gruppo risulti sovrabbondante e dispersivo. Come già visto, l'affidamento ad una modalità procedurale di affrontare il compito risulta correlata più ad uno scopo di regolazione delle interazioni che a quello di chiarificazione e comprensione del compito. Altresì, la tendenza a eludere l'approfondimento di questioni problematizzanti entro la modalità procedurale segnala un'intenzione collettiva a proseguire nel lavoro per completare la consegna, e soddisfare la prestazione richiesta. Rimane sottintesa la questione dell'efficacia dell'agency di gruppo per la risoluzione del problema: anche quando il gruppo dimostra livelli significativi di tipo regolativo sull'interazione (es. per riportare l'attenzione sulla consegna o monitorare l'andamento del lavoro), a questo non corrisponde in realtà una presa in carico da parte dello stesso in termini di agency proiettiva, capace cioè di intraprendere e immaginare

futuri corsi d'azione o la modifica di quelli esistenti.

5. Conclusioni

In linea generale, si rileva la tendenza dei partecipanti del gruppo a esprimere un'agency di tipo epistemico impegnata nella condivisione di idee, opinioni e pensieri non sempre convergenti ed efficaci in funzione risolutiva. Il gruppo dimostra altresì l'utilizzo di modalità socio-relazionali, regolative e supportive tra i partecipanti per sostenere l'interazione e il lavoro collaborativo. L'interpretazione del problema in termini di attrattività (rendere il museo più attraente con nuove soluzioni) comporta per il gruppo il considerare molte e diverse opzioni che non risulterebbero direttamente correlate ad una reale possibilità di intervenire in modo sistematico e intenzionale sul miglioramento della didattica e dell'apprendimento degli studenti (migliorare l'approccio degli studenti al museo). Affrontare il problema affidandosi alle procedure e alla correttezza compilativa suggerisce il modo del gruppo di interpretare la richiesta posta dal compito, segnalando al contempo la carenza di agency di gruppo rispetto al controllo della comprensione. Questa influenza, da un lato, la produzione di idee tese a configurare e ri-configurare il problema, il suo contesto e le possibilità di azione, mentre dall'altro sostiene azioni di monitoraggio e regolazione delle azioni rivolte per lo più a soddisfare requisiti di correttezza nelle procedure, in relazione alla loro capacità di guidare il lavoro, mantenere l'attenzione, presidiare il controllo dell'interazione e far avanzare il gruppo nel lavoro.

Risultati di tal genere permettono di formulare alcune considerazioni sull'importanza, entro il lavoro collaborativo in gruppo, della definizione di linee guida, riferimenti metodologici e pratico-operativi per sostenere l'interazione produttiva e strategie efficaci. Innanzitutto, in relazione alla specificità e alla complessità del compito, nonché alle caratteristiche dei partecipanti, va rilevato come la richiesta non richiami necessariamente dimensioni socio-relazionali come quelle amicali ed empatiche dimostrate dal gruppo, bensì attinga ad un solido riferimento di competenze tecnico-collaborative e specifiche dell'insegnante che vanno riconosciute ed integrate nel profilo professionale e nei percorsi di formazione iniziale. Rifondare le competenze e l'agentività collaborativa in una struttura di professionalità che non afferisca esclusivamente alla disponibilità di dimensioni personali e socio-relazionali conduce ad un preciso ripensamento di criteri didattico-metodologici nella formazione iniziale e continua e dei rispettivi assetti curriculari. Il ripensamento della struttura della formazione permetterebbe di delineare contenuti di tipo collaborativo e cooperativo centrati sullo sviluppo e l'esercizio di pratiche interattive specifiche (ricerca e controllo delle informazioni, chiarificazione e comprensione della situazione, ipotesi risolutive e applicative, interrogazione riflessiva, sperimentazione, applicazione e conclusioni ricorsive sul miglioramento delle pratiche). I risultati della ricerca implicano un ridisegno delle attività nell'ambito del percorso di formazione per i futuri docenti di sostegno (TFA). Essi segnalano la necessità di progettare attività capaci di costruire un nuovo habitus mentale con cui ci si approccia a compiti sfidanti e problematici, che richiamano la mobilitazione di competenze e uno sforzo agentivo sostanziale, che dovrebbero conoscere: una modalità prevalente di strutturazione delle attività per gruppi di lavoro; la definizione di un metodo per indagare, affrontare e progettare soluzioni che preveda: momenti strutturati di raccolta, definizione e chiarificazione del problema per assicurare la comprensione; momenti strutturati per la riflessione su quanto operato per una sua possibile modificazione in corso d'opera (Schön, 1993); momenti strutturati per la condivisione e negoziazione di idee pertinenti per sviluppare processi di scelta e stabilire

decisioni. Un cambiamento di tal genere consentirebbe di: consolidare nella pratica un riferimento metodologico valido, stabile e costante che consenta di affrontare efficacemente l'ambiguità e l'incertezza di situazioni reali; attivare competenze e apprendimenti dei docenti nella messa in gioco intersoggettiva e collaborativa con questioni complesse; mobilitare risorse e tensioni personali entro esperienze strutturate che consentano di apprezzare il confronto intersoggettivo, la condivisione e il lavoro congiunto e produttivo per la costruzione di atteggiamenti e riferimenti personali in funzione progettuale, formativa e realizzativa sulla persona.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., & Sibilio, M. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti: ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?. *Italian Journal of Educational Research*, *IX*(16), 17–27.
- Anderson, L. (2010). Embedded, emboldened, and (net) working for change: Support-seeking and teacher agency in urban, high-needs schools. *Harvard Educational Review*, *80*(4), 541–573.
- Andreoli, M., Zaniboni, L., Ghirotto, L., & Lascioli, A. (2022). Mappare evidenze e framework teorici dell'agency docente in relazione all'inclusione: una scoping review sistematica. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, *22*(3), 9–29. <https://doi.org/10.36253/form-13288> (ver. 30.06.2024).
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes toward integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056> (ver. 30.06.2024).
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections, toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, *13*(2), 130–136.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital*. New York, NY: Columbia University press.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Taylor & Francis Group LLC (trad it. Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future, Franco Angeli, Milano, 2023).
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning lives: Learning, identity, and agency in the life course*. Working Paper Five, Exeter: Teaching and Learning Research Programme.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, *39*(2), 132–149.
- Calvert, L. (2016). The power of teacher agency. *The Learning Professional*, *37*(2), 51–56.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, *IX*(2), 83–107.
- Damşa, C. I., Kirschner, P. A., Andriessen, J. E., Erkens, G., & Sins, P. H. (2010). Shared

- epistemic agency: An empirical study of an emergent construct. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 143–186.
- DPCM- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 4 agosto 2023. *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg> (ver. 30.06.2024).
- EC. European Commission (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Gajda, R., & Koliba, C. J. (2008). Evaluating and improving the quality of teacher collaboration: A field-tested framework for secondary school leaders. *NASSP Bulletin*, 92(2), 133–153.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed learning*. New York, NY: Association Press.
- Margiotta, U. (2012). Educazione e formazione dopo la crisi del welfare. In M. Baldacci, F. Frabboni & U. Margiotta (Eds.), *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione* (pp. 17-42). Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*. Milano: Carocci.
- Meneses, R., Ortega, R., Navarro, J., & de Quijano, S. D. (2008). Criteria for assessing the level of group development (LGD) of work groups: Groupness, entitativity, and groupality as theoretical perspectives. *Small Group Research*, 39(4), 492–514.
- Mocellin, S. (2006). *Ripartire dalla “vita buona”. La lezione aristotelica di Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum e Amartya Sen*. Padova: Cleup.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2004). *Designing effective instruction* (4th ed.). New York, NY: Wiley.
- Naraian, S., & Schlessinger, S. (2018). Becoming an inclusive educator: Agentive maneuverings in collaboratively taught classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 71, 179–189.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil* (R. Falcioni, Trans.). Bologna: Il Mulino (Original work published 2011).
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter?. In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system* (pp. 134-148). London: Routledge.
- Schön, D. (1993). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith.
- Scott, C. L. (2015). *The Futures of Learning 2: What kind of learning for the 21st century?* UNESCO Education Research and Foresight, Paris, ERF Working Papers Series, No. 14.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia* (G.

- Rigamonti, Trans.). Milano: Mondadori (Original work published 1999).
- 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.
- Speer, P., Dey, A., Griggs, P., Gibson, C., Lubin, B., & Hughey, J. (1992). In search of community: An analysis of community psychology research from 1984–1988. *American Journal of Community Psychology*, 20(2), 195–209.
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. (2015). Teachers professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 615–623.
- Trincherò, R. & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.