

## La dimensione collaborativa tra partecipazione e apprendimento nella formazione degli insegnanti

### The collaborative dimension between participation and learning in teachers' education

---

Susanna Annese<sup>a</sup>, Fedela Feldia Loperfido<sup>b</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Bari*, [susanna.annese@uniba.it](mailto:susanna.annese@uniba.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Bari*, [feldialop@gmail.com](mailto:feldialop@gmail.com)

#### Abstract

---

Il presente articolo considera l'apprendimento collaborativo uno strumento per generare innovazione nelle attività educative, per cui la partecipazione a pratiche sociali diventa inscindibilmente connessa alla realizzazione delle attività di apprendimento. Di seguito sarà descritta un'esperienza di formazione per 129 insegnanti, collocabile in uno step diagnostico di action-research. I docenti, appartenenti a diversi ordini scolastici, sono stati divisi in gruppi coinvolti in pratiche di apprendimento collaborativo per attività, jigsaw o indagine progressiva. Attraverso una scheda di auto-osservazione e rappresentazioni grafiche, è stato rilevato il contributo individuale e gruppale ai processi di partecipazione e apprendimento. Le analisi iconiche, descrittive e correlazionali hanno messo in evidenza come dinamica sociale ed educativa siano strettamente connesse nella dimensione collaborativa e in grado di stimolare la pianificazione di interventi futuri.

Parole chiave: partecipazione; apprendimento; collaborazione; formazione; insegnanti.

#### Abstract

---

This paper assumes that collaborative learning is a tool to generate innovation in educational activities, as participation to social practices is strongly connected with learning activities. We will describe a training experience for 129 teachers, that can be placed in a diagnostic step of action-research. The teachers, from different school levels, were divided into groups involved in collaborative learning practices by activities, jigsaw or progressive inquiry. Through self-report items and graphical representations, both individual and group contributions to learning and participation processes were perceived. The iconic, descriptive and correlational analyses have shown that social and educational dynamics are closely linked in the collaborative dimension and can promote the planning of future interventions.

Keywords: participation; learning; collaboration; education; teachers.

## 1. Introduzione

Il contesto politico attuale sollecita un cambiamento costante delle pratiche didattiche: si richiede agli insegnanti di modificare le credenze sui processi di apprendimento, il modo di organizzare la didattica (Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009), gli obiettivi di insegnamento e gli strumenti per realizzarli. Come insegnare in maniera efficace in questo contesto in cui gli obiettivi educativi cambiano e, spesso, le risorse della scuola sono limitate? Come ristrutturare le competenze utili per l'insegnamento in modo da rispondere efficacemente alle indicazioni politiche e sociali? La formazione degli insegnanti all'apprendimento collaborativo può rappresentare una risposta. A tal proposito, è stata avviata un'esperienza singola di formazione, che ha consentito di trasformare l'apprendimento degli insegnanti in azione sociale. Infatti, tale esperienza ha offerto spunti per futuri interventi formativi in un modello di action-research a cinque fasi (Susman, 1983), ulteriore espansione del modello classico a tre fasi (Lewin, 1946).

L'esperienza di formazione qui presentata si è collocata nella prima fase, ovvero nello step di diagnosi. In questa fase, viene semplicemente identificato il problema; nella seconda fase (pianificazione), vengono previste eventuali soluzioni, nella terza fase (attuazione dell'intervento), i piani d'azione vengono messi in atto; nella quarta fase (valutazione delle conseguenze), i risultati vengono interpretati per verificare l'efficacia dell'azione; infine, nella quinta fase (valutazione della rilevanza dei risultati per la teoria), le conoscenze prodotte consentono di rivedere le teorie esistenti. In definitiva, l'esperienza di formazione ha consentito un'integrazione tra ricerca e azione: ha fornito alla ricerca input adeguati per progettare interventi in grado di innovare collaborativamente potenziali percorsi didattici; ha offerto alla pratica scolastica spunti per fronteggiare efficacemente le attuali richieste formative.

## 2. Inquadramento teorico

La professione di insegnante viaggia in interazione con la cornice culturale, l'ambiente sociale e il contesto professionale; pertanto, si tratta di un'attività che richiede competenze complesse e dinamiche (Albanese, Businaro, Fiorilli & Zorzi, 2010). Il processo di formazione dell'insegnante diventa, dunque, saliente e può essere ben strutturato soltanto se definito in coerenza con una robusta cornice teorica. Pertanto, di seguito, nel rispetto dell'ottica della tradizione costruttivista e storico-culturale, si presenteranno concetti teorici psicosociali ed educativi tra loro integrati. L'obiettivo è quello di definire, da un lato, come i processi di collaborazione, partecipazione ed apprendimento possano essere reciprocamente connessi nella formazione in generale e in quella degli insegnanti in particolare; dall'altro, è quello di descrivere possibili metodi educativi che traducono tali principi in pratica. La presentazione di concetti e metodi consentirà anche di fornire la cornice teorico-metodologica in cui si inserisce l'esperienza di ricerca-azione realizzata.

Secondo l'approccio psicosociale costruttivista, la formazione dei gruppi di lavoro può fondarsi sulla nozione di comunità di pratiche, ovvero di "gruppi di persone che condividono lo stesso tema, problemi simili o la stessa passione verso un particolare aspetto e che approfondiscono le loro conoscenze e la loro esperienza all'interno di tale spazio definito" (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, pp. 4-5). All'interno di comunità di pratiche appartenenti allo stesso contesto professionale, formarsi significa condividere la propria esperienza e costruire soluzioni compartecipate per situazioni problematiche (Albanese et al., 2010). Capitalizzare l'esperienza e la conoscenza di ciascuno all'interno

di tali contesti collettivi rende particolarmente efficace lo sforzo formativo e spinge nella direzione dell'innovazione (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Meirink, Imants, Meijer & Verloop, 2010). In linea più generale, la collaborazione rappresenta una guida per i metodi partecipativi nei contesti sociali (Ripamonti, 2011). Essa, infatti, facilita le dinamiche relazionali e i processi organizzativi coordinando le azioni individuali nel rispetto delle caratteristiche situazionali specifiche. Inoltre, attraverso la partecipazione, essa sposta l'azione dal livello individuale a quello gruppale (Francescato, Tomai & Mebane, 2004). Tale spostamento consente la realizzazione di un processo formativo capace di intervenire sia sulle competenze individuali che su quelle della comunità, incrementando su entrambi i livelli sapere, saper fare e saper essere. In sostanza, la dinamica collaborativa restituisce alla partecipazione un ruolo di azione trasformativa, capace di costruire un legame forte tra azione individuale e cambiamento sociale. Anche la ricerca su un efficace sviluppo professionale dell'insegnante evidenzia proprio la salienza di contesti formativi collettivi e collaborativi che strutturano comunità di pratiche utili a promuovere l'innovazione scolastica attraverso gruppi di reciproco arricchimento (Darling-Hammond & Richardson, 2009). La relazione tra formazione degli insegnanti e contesti collaborativi rappresenta, in sostanza, una condizione positiva per lo sviluppo della figura docente. Parallelamente, la collaborazione in contesti gruppali, orientata a definire pratiche di apprendimento che promuovano la diversità e la ricchezza delle conoscenze, rappresenta una condizione favorevole per innovare la realtà scolastica (Meirink et al., 2010). Una posizione costruttivista della formazione si sposa, dunque, con una visione situata della conoscenza, secondo cui l'apprendimento è un'attività che si intreccia con il flusso delle esperienze sociali (Brown, Collins & Duguid, 1989). L'apprendimento è visto, così, come un processo socialmente e culturalmente definito che non risiede nella mente individuale, ma agisce nelle relazioni sociali attraverso l'interazione nelle comunità di pratiche. In altre parole, l'apprendimento si distribuisce nel processo di partecipazione a comunità di persone che, oltre ad essere coinvolte in pratiche comuni, hanno una storia, una cultura e un linguaggio che le identifica (Lave & Wenger, 1998). La partecipazione è un'esperienza tutta sociale (Annese & Traetta, 2012) che innesca processi di negoziazione in equilibrio tra differenti modalità interattive. Il modello denominato Legitimate Peripheral Participation (LPP) (Lave & Wenger, 1991) definisce proprio un repertorio di traiettorie partecipative graduali: una partecipazione centrale, ossia un pieno coinvolgimento nelle dinamiche gruppali; una partecipazione periferica, cioè una forma temporanea di osservazione, funzionale a pratiche partecipative complete; una partecipazione marginale, ovvero una forma prolungata di non partecipazione che impedisce ogni partecipazione futura. La molteplicità di traiettorie partecipative si traduce in svariate forme di appartenenza: dalla scelta di prender parte alle pratiche comunitarie e quindi di appartenere, a quella di non partecipare arrivando a modulare una non appartenenza.

La visione dell'apprendimento come partecipazione si integra con l'approccio storico-culturale, secondo cui le persone strutturano i propri processi di sviluppo attraverso l'interiorizzazione della relazione educativa (Cole, 1996; Vygotskij, 1930/1978). Lo sviluppo, inoltre, avviene attraverso soggetti che partecipano, secondo una struttura triangolare, ad attività orientate verso un oggetto di azione e mediate dall'uso di strumenti/artefatti (Engeström, 2001; Vygotskij, 1930/1978). Il ruolo dell'insegnante, pertanto, diviene cruciale in quel processo di interiorizzazione che rende possibile lo sviluppo dello studente e che può avvenire grazie ad un'azione di scaffolding (Wood, Bruner & Ross, 1976) ben programmata. La letteratura dedicata alla formazione degli insegnanti, al tempo stesso, suggerisce che pratiche collaborative tra i docenti possano

essere la condizione per la partecipazione e l'apprendimento degli insegnanti stessi. In tal senso, la collaborazione può rappresentare il precursore per la ristrutturazione di idee o esperienze e lo sviluppo di nuovi materiali e strumenti nel contesto scolastico (Hammerness et al., 2005; Lohman, 2005). In altre parole, da un lato, la formazione degli insegnanti alla collaborazione può supportare lo sviluppo di nuove attività secondo lo schema soggetto-oggetto-strumento; dall'altro, la stessa può riflettersi all'interno del contesto classe perché capace di trasformare le credenze e le pratiche degli insegnanti relative alla loro attività professionale (Meirink et al., 2009). Come tradurre questi aspetti concettuali in pratica educativa? La letteratura offre diverse metodologie didattiche che favoriscono l'interazione come base per la costruzione collaborativa di conoscenza. L'apprendimento per attività, il jigsaw e l'indagine progressiva sono tre metodologie dell'apprendimento collaborativo che rappresentano anche le modalità di formazione utilizzate nel contesto di ricerca di seguito descritto. La metodologia dell'apprendimento per attività (Vygotskij, 1930/1978; Loperfido, Ligorio & Cole, 2011), collegandosi in maniera diretta all'approccio storico-culturale, risponde all'idea che lo sviluppo delle persone avvenga attraverso la partecipazione ad attività orientate verso un oggetto e basate su relazioni in cui il formando può apprendere attraverso la collaborazione con l'insegnante o con un pari. Le attività possono essere scomposte in azioni e operazioni. Le prime vengono svolte per realizzare l'oggetto e sono consapevoli; le seconde sono più meccaniche e non hanno obiettivi propri, ma servono come base per la riuscita delle azioni. Insegnare avendo a mente tale prospettiva vuol dire programmare le attività secondo gli interessi degli studenti e riprogettare sempre nuovi oggetti di apprendimento attivando dinamiche di collaborazione in classe. Il Jigsaw rappresenta un metodo che favorisce l'apprendimento collaborativo attraverso la costruzione di competenze interdipendenti. Esso lavora con *research groups* che, dapprima, operano ciascuno su un aspetto specifico del compito e poi vengono rimescolati. Un membro di ciascun gruppo confluisce in ogni nuovo *learning group* per confrontare le conoscenze costruite nei gruppi precedenti e coordinarle in una visione complessiva che dia unità al compito (Aronson & Patnoe, 1997). L'indagine progressiva è un modello di soluzione collaborativa di problemi (Hakkarainen, 2003) che propone un'indagine ricorsiva e a spirale piuttosto che il processo lineare di problem solving. Il principio è che l'insegnante definisce il contesto di apprendimento (obiettivi, contenuti, strumenti) e supporta la creazione di domande e risposte sempre più focalizzate sul contesto, educando a definire teorie e a falsificarle attraverso il confronto reciproco.

Di seguito, si presenterà un contesto di formazione per insegnanti in cui tali metodi didattici sono stati utilizzati in comunità di lavoro appositamente create. Gli esiti in termini di partecipazione e apprendimento hanno consentito ai partecipanti di rileggere la pratica educativa secondo la dimensione collaborativa.

### 3. Ricerca

Per afferrare il nesso collaborativo tra partecipazione e apprendimento è stato adottato lo schema circolare dell'action-research che produce conoscenza e progetta interventi sullo stesso contesto osservato, valutandone gli esiti e riavviando il ciclo della ricerca-azione sino all'implementazione di un percorso a lungo termine. Per osservare contesti organizzativi molto ampi, nella fase iniziale di diagnosi si prediligono piccoli gruppi (Gilardi, 2008) che permettono l'attivazione delle fasi successive di action-research (Susman, 1983) sino a valutare l'efficacia dell'intervento e la riprogettazione dello stesso secondo una "spirale di cicli" (Branca, 2001).

Per tale ragione è stata adottata una singola esperienza di formazione che, nella sua unicità, ha consentito di identificare fattori utili alla realizzazione di un progetto formativo sulle attività di apprendimento collaborativo.

### **3.1. Obiettivo e domande di ricerca**

L'obiettivo della ricerca ha mirato ad individuare, all'interno dell'esperienza di formazione, quelle dinamiche psicosociali ed educative utili a progettare e sostenere attività di apprendimento collaborativo. L'idea è stata quella di produrre un circolo virtuoso in cui l'expertise degli insegnanti si accresce, le competenze degli allievi co-evolvono ed il contesto scolastico in generale si può ristrutturare. In particolare, l'intervento si è focalizzato sull'expertise dell'insegnante e le domande che hanno guidato la ricerca sono state le seguenti:

1. in che misura le variabili psicosociali consolidano la partecipazione al gruppo, secondo l'auto-osservazione degli insegnanti?
2. in che misura le variabili psicoeducative consolidano l'apprendimento collaborativo, nell'autovalutazione degli insegnanti?
3. è rilevabile empiricamente un'interazione tra processi di partecipazione e apprendimento nell'implementazione di pratiche collaborative?

### **3.2. Contesto, partecipanti e raccolta dati**

I dati sono stati raccolti durante un'esperienza di formazione di quattro ore rivolta agli insegnanti di IRC (Insegnamento Religione Cattolica) e organizzata in data 26 marzo 2015 dall'Ufficio Scolastico della Diocesi di Molfetta (BA). Complessivamente 129 docenti (87% F; 13% M), curricolari e specialisti (60% C; 40% S), appartenenti a scuole di diversi ordini (22,5% infanzia; 55% primaria; 22,5% secondaria) e di quattro città del nord barese (Molfetta, Giovinazzo, Terlizzi, Ruvo), hanno preso parte all'esperienza formativa. L'obiettivo dell'esperienza era quello di formare gli insegnanti all'utilizzo di strategie didattiche di apprendimento collaborativo nell'IRC, attraverso l'intervento di due formatrici che ne hanno messo in luce gli aspetti psicosociali e psicoeducativi. Gli insegnanti hanno partecipato ai seguenti step formativi:

1. la presentazione teorica in plenaria (attraverso lezione frontale e lezione basata su casi) delle dinamiche psicosociali ed educative dell'apprendimento collaborativo, da parte di due formatrici;
2. la visione in plenaria di un video dal titolo "Dare è la migliore comunicazione"<sup>1</sup>, per introdurre il concetto di comportamenti pro sociali, quale contenuto della successiva attività esperienziale;
3. un'attività esperienziale di gruppo in cui i docenti sono stati suddivisi per ordine di scuola in 16 gruppi, composti in media da otto insegnanti. Tutti i gruppi dovevano discutere intorno alla domanda "Dare per ricevere: cosa fare?", utilizzando l'ulteriore materiale stimolo e il metodo di apprendimento collaborativo loro assegnato: apprendimento per attività nella scuola dell'infanzia, cooperative learning come jigsaw nella primaria, indagine progressiva nella secondaria. A tutti i gruppi è stato richiesto un prodotto che rappresentasse il contenuto emerso durante la discussione e che descrivesse una possibile attività

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=nKWnhYxyIPE>

didattica da svolgere nell'ordine scolastico di appartenenza, attraverso il metodo di apprendimento collaborativo sperimentato. Inoltre, ciascun gruppo poteva utilizzare i dispositivi mobili personali per cercare informazioni o gestire i processi di comunicazione;

4. una restituzione in plenaria degli output dei differenti gruppi con un feedback da parte delle formatrici.

La Figura 1 descrive il numero dei gruppi, il metodo esperito e il prodotto realizzato per ogni ordine di scuola.

Ordine	N° Gruppi	Metodo	Prodotto
Infanzia	4	Apprendimento per attività	Immagini <sup>2</sup>
Primaria	9	Jigsaw	Mappa concettuale
Secondaria	3	Indagine progressiva	Sistema di domande e teorie

Figura 1. Esperienze per ordine di scuola.

Al termine dell'esperienza, ogni partecipante ha compilato una griglia di auto-osservazione con cui esprimere il proprio grado di accordo/disaccordo intorno a dieci item su scala Likert a 9 punti (Per niente d'accordo = 0; Completamente d'accordo = 9). La scala è stata creata ad hoc secondo le tecniche di costruzione dei test (Pedrabissi & Santinello, 1997) per favorire la riflessione degli insegnanti sull'attività svolta al fine di modellare e sostenere i propri processi di apprendimento nonché la spinta formativa dei loro allievi verso l'autonomia. La griglia, che fornisce un feedback sull'autovalutazione dei formandi rispetto all'esperienza di formazione, ha infatti rilevato:

- dati anagrafici (genere, età, grado scolastico, anni di insegnamento, gruppo di lavoro);
- le variabili psicosociali per la dimensione della partecipazione (scala a cinque item,  $\alpha$  di Cronbach 0,628);
- le variabili psicoeducative per la dimensione dell'apprendimento (scala a cinque item,  $\alpha$  di Cronbach 0,871).

Attraverso i cinque item sulla partecipazione, sono state osservate le seguenti variabili: reciprocità di comprensione e ascolto, capacità di influenza attraverso le risorse personali, impegno verso le decisioni di gruppo responsabilmente assunte, grado di soddisfazione per l'atmosfera di gruppo e il relativo coinvolgimento, discrepanza di comportamento tra le abituali interazioni sociali e quella vissuta nel gruppo. Attraverso i cinque item sul contributo al processo di apprendimento sono state osservate le seguenti dimensioni: contributo alla produzione di idee e informazioni, contributo alla creazione dei prodotti, efficacia della propria voce nel dialogo di gruppo, proposta di domande e ipotesi per contribuire al processo di ricerca, grado di cambiamento del comportamento durante l'esperienza. In seguito, ogni membro ha rappresentato graficamente il proprio percorso di partecipazione (centrale, periferica, marginale) collocandosi spazialmente all'interno di tre cerchi concentrici che operazionalizzano ad hoc il modello LPP (Figura 2).

---

<sup>2</sup> È stata data la possibilità di scegliere se individuare le immagini in rete – attraverso smartphone e tablet – o selezionarle tra le dieci immagini in stampa consegnate alla fine della discussione di gruppo.

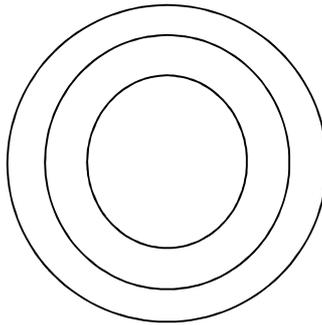


Figura 2. I cerchi LPP.

Inoltre, ogni membro ha indicato oggetto, soggetto e strumento del proprio percorso di apprendimento collocandoli spazialmente sui tre vertici di un triangolo, quale operazionalizzazione ad hoc dell'approccio storico-culturale (Figura 3).

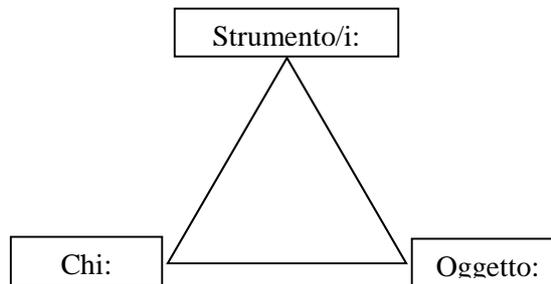


Figura 3. Triangolo attività.

Avendo ogni gruppo selezionato un facilitatore, questi ha provveduto a compilare una scheda riassuntiva in cui venivano calcolate le medie di gruppo per ciascuno dei dieci item della griglia. Attraverso tali medie, è stato possibile concludere l'esperienza di formazione con una restituzione da parte delle formatrici sui processi di partecipazione e apprendimento all'interno delle tre pratiche collaborative attivate. Complessivamente il corpus dei dati è stato costituito da: 129 griglie individuali di auto-osservazione, 258 rappresentazioni grafiche individuali (129 cerchi concentrici e 129 triangoli) e 16 schede di osservazione di gruppo.

### 3.3. Analisi dei dati

Sono state condotte analisi quantitative e qualitative, differenziate in funzione della tipologia dei dati:

1. le griglie individuali sono state elaborate con analisi statistica per individuare correlazioni tra le variabili rilevate con la scala. Inoltre, con ANOVA sono state analizzate le differenze delle variabili rispetto alle variabili demografiche dei partecipanti. Correlazioni e ANOVA sono state calcolate attraverso l'uso del software SPSS;
2. le rappresentazioni grafiche sono state elaborate attraverso un'indagine qualitativa: l'analisi iconica (Goodwin, 2007) dei cerchi ricorrenti di partecipazione (prima domanda di ricerca) e l'analisi delle categorie ricorrenti di contenuto (Braun & Clarke, 2006) per oggetto, soggetto e strumento dei triangoli (seconda domanda di ricerca).

#### **4. Indagine correlazionale**

Dall'analisi delle correlazioni, nelle auto-osservazioni degli insegnanti, emerge l'esistenza di relazioni statisticamente significative tra le variabili psicosociali che strutturano la dinamica della partecipazione e di quelle psicoeducative che strutturano la dinamica dell'apprendimento. Inoltre, risulta un'associazione statisticamente significativa tra le variabili della partecipazione e quelle dell'apprendimento all'interno delle pratiche collaborative. In particolare, emerge una correlazione positiva tra gruppalità e appartenenza ai vari gradi di scuola ( $r = 0,887$ ;  $p \leq 0,05$ ), che fa del gruppo un contesto sociale efficace per ogni ordine di scuola. L'ANOVA, al tempo stesso, ha rilevato come non vi sia differenza rispetto a genere, età, anno di anzianità e che questa, invece, risulti significativa ( $p \leq 0,05$ ) rispetto al gruppo di lavoro e al grado di scuola in cui si insegna sulla variabile psicosociale dell'influenza e sulle variabili psicoeducative della produzione di idee, della propria voce nel dialogo e nel processo di ricerca.

##### **4.1. La partecipazione nella percezione degli insegnanti**

Il contesto gruppale si configura come una rete collettiva caratterizzata da una dinamica di partecipazione le cui variabili correlano tra di loro con valori statisticamente significativi dimostrando l'efficace funzionamento della macchina partecipativa. La correlazione positiva statisticamente più significativa ( $r = 0,665$ ;  $p \leq 0,05$ ) risulta attivarsi tra comprensione/ascolto e capacità d'influenza: una comunicazione fondata sulla reciprocità innesca un'influenza circolare nella partecipazione. Ma la comprensione/ascolto è in interazione anche con l'impegno ( $r = 0,473$ ;  $p \leq 0,05$ ) che, a sua volta, è in relazione con l'influenza ( $r = 0,459$ ;  $p \leq 0,05$ ), quasi che l'impegno rappresenti un fattore di mediazione tra comunicazione e influenza. Il circuito creato dalla dinamica partecipativa innesca un alto grado di soddisfazione per il coinvolgimento nel gruppo. Infatti, questa ha relazioni positive significative con la comprensione/ascolto ( $r = 0,616$ ;  $p \leq 0,05$ ), con l'influenza ( $r = 0,608$ ;  $p \leq 0,05$ ) e con l'impegno ( $r = 0,542$ ;  $p \leq 0,05$ ). L'unica variabile che ha correlazioni negative con le altre è quella del comportamento: trattandosi di differenze tra le interazioni abituali e quella vissuta all'interno del gruppo di formazione, non si riscontrano valori positivi visto che non ci sono forti differenze tra la partecipazione in contesti sociali altri e quella nel contesto indagato. Che la macchina partecipativa funzioni efficacemente è confermato anche dall'analisi iconica della rappresentazione grafica per cerchi concentrici. Quasi tutti i partecipanti si collocano nel cerchio centrale e nel successivo, indicatori rispettivamente di una partecipazione centrale e periferica, ossia preparatoria di maggiori coinvolgimenti. Solo pochi partecipanti si collocano nell'ultimo cerchio concentrico, marcatore di una partecipazione marginale che probabilmente non decollerà mai, nel corso dell'attività proposta, verso traiettorie centrali. Questa collocazione spaziale marginale è più marcata nella scuola secondaria, in cui due gruppi – sui tre attivati – includono partecipanti marginali.

##### **4.2. L'apprendimento nella percezione degli insegnanti**

Dall'analisi correlazionale, risulta che tutte le variabili della dimensione psicoeducativa correlano positivamente tra di loro, ad eccezione della variabile cambiamento del comportamento, che correla negativamente con tutte le altre variabili. Tale dato suggerisce come, da un lato, i docenti abbiano una percezione della propria partecipazione come stabile nel tempo dell'attività e, dall'altro, come queste metodologie didattiche necessitino spesso di un'azione ripetuta e di una metariflessione continua per percepire il cambiamento.

Rispetto alle analisi correlazionali, in particolare, la significatività più alta si registra nella correlazione positiva tra l'efficacia della propria voce nel dialogo di gruppo e il contributo dato alla creazione di prodotti ( $r = 0,847$ ;  $p \leq 0,05$ ). L'ipotesi, da verificare con ulteriori analisi, è che il contributo individuale ad una dimensione più dialogica, collettiva, sia funzionale alla creazione efficace di un prodotto. Inoltre, sembra che la percezione di sé come partecipante capace di costruire un dialogo di gruppo sia legata alla percezione di sé come formando capace di influenzare la creazione di prodotti collettivi. A sua volta, l'efficacia della propria voce nel dialogo di gruppo correla positivamente con la produzione di idee e informazioni ( $r = 0,844$ ;  $p \leq 0,05$ ). Inoltre, quest'ultima correla positivamente anche con la creazione di prodotti ( $r = 0,822$ ;  $p \leq 0,05$ ). In tal senso, la produzione di idee ed informazioni sembra porsi come variabile di mediazione tra la creazione di un dialogo collettivo e la definizione di un prodotto di gruppo. In ulteriori analisi si potrebbe puntare alla definizione di una relazione causale tra queste variabili e alla comprensione di eventuali rapporti di mediazione tra esse. Inoltre, si evince che l'efficacia della propria voce nel dialogo di gruppo correla positivamente anche con la proposta di domande e ipotesi per contribuire al processo di ricerca ( $r = 0,824$ ;  $p \leq 0,05$ ). Pertanto, la variabile che rappresenta la percezione del proprio contributo al dialogo collettivo si presenta come quella con correlazioni significativamente più forti. Ciò rimarca il ruolo di una dimensione più sociale nel processo di apprendimento e il fatto che la pratica di interazione collaborativa, dal punto di vista degli insegnanti, ha funzionato e si è legata alla realizzazione dei risultati di apprendimento (creazione di idee, prodotti e indagini). Infine, la proposta di domande e ipotesi per contribuire al processo di ricerca ( $r = 0,758$ ;  $p \leq 0,05$ ) correla positivamente con la creazione di prodotti ( $r = 0,758$ ;  $p \leq 0,05$ ) e con la produzione di idee e informazioni ( $r = 0,790$ ;  $p \leq 0,05$ ). In altre parole, appare come le variabili che rappresentano gli output del processo di apprendimento correlino reciprocamente fra loro.

A conferma dei dati emersi dalle analisi correlazionali, l'analisi qualitativa del contenuto sui triangoli fa emergere come nel 90% dei casi l'oggetto del gruppo di lavoro sia il prodotto, il soggetto coinvolto nell'attività sia nel 100% dei casi il gruppo e lo strumento utilizzato per realizzare l'oggetto sia nel 100% dei casi la discussione di gruppo (in un caso della scuola dell'infanzia questa viene definita come circle time e brainstorming). Nello specifico, i gruppi della scuola dell'infanzia e della primaria articolano la struttura dei triangoli in maniera più complessa: l'oggetto, nella scuola dell'infanzia, si sostanzia anche di una dimensione valoriale. L'idea è che, come educatori, è necessario offrire opportunità o esperienze di altruismo. Nella scuola primaria emergono, come oggetto di attività, la comprensione, la pratica didattica, la riflessione, la condivisione e la collaborazione. Entrambi gli ordini di scuola integrano, tra gli strumenti, anche cancelleria e smartphone. È interessante notare come soltanto in un gruppo di scuola secondaria si parli anche di proposta didattica come oggetto.

### **4.3. La pratica collaborativa tra partecipazione e apprendimento**

Il nesso teorico tra dinamica di partecipazione e dinamica di apprendimento è confermato dalle relazioni statisticamente significative emerse nell'indagine correlazionale tra le due variabili. Le due dimensioni psicosociali che hanno valori fortemente significativi di correlazione statistica sono la capacità d'influenza e la comprensione/ascolto e correlano con la creazione di prodotti e i suoi aspetti dinamici (efficacia nel dialogo di gruppo, produzione di informazioni e idee, processo di indagine). La dimensione partecipativa che riporta i valori statisticamente più significativi è l'influenza, che correla con la creazione di prodotti ( $r = 0,749$ ;  $p \leq 0,05$ ), l'efficacia nel dialogo ( $r = 0,731$ ;  $p \leq 0,05$ ), la produzione di informazioni e idee ( $r = 0,716$ ;  $p \leq 0,05$ ) e il processo di ricerca ( $r = 0,647$ ;  $p \leq 0,05$ ). Un

processo circolare d'influenza basato su una trama dialogica consente la costruzione del prodotto, la produzione di idee e la ricerca di soluzioni. L'altra dimensione partecipativa che riporta valori di ottima significatività statistica è la comprensione/ascolto, che correla anch'essa con la creazione di prodotti ( $r = 0,713$ ;  $p \leq 0,05$ ), efficacia nel dialogo ( $r = 0,702$ ;  $p \leq 0,05$ ), produzione di informazioni e idee ( $r = 0,697$ ;  $p \leq 0,05$ ), e processo di ricerca ( $r = 0,665$ ;  $p \leq 0,05$ ). Una comunicazione fondata sulla reciprocità e sulla rete dialogica si integra con un processo di produzione e di ricerca che consente la costruzione collettiva di un prodotto. Una terza dimensione partecipativa che correla – seppure con valori meno elevati – con tutte le dimensioni educative è la soddisfazione per la partecipazione all'esperienza di gruppo. La sua correlazione con costruzione di prodotti ( $r = 0,619$ ;  $p \leq 0,05$ ), produzione di informazioni e idee ( $r = 0,605$ ;  $p \leq 0,05$ ), efficacia nel dialogo ( $r = 0,543$ ;  $p \leq 0,05$ ) e processo di ricerca ( $r = 0,495$ ;  $p \leq 0,05$ ) suggerisce che il coinvolgimento nel gruppo e la sua atmosfera risultano gratificanti per la capacità di negoziare un prodotto collettivo attraverso la condivisione dialogica di idee e un percorso di ricerca comune. Circolarmente, la riuscita nella co-costruzione di prodotti può impattare in qualche modo sul senso di soddisfazione del far parte di un gruppo di formazione. Anche in questo caso, può risultare interessante approfondire tale aspetto attraverso future analisi. Infine, la dimensione partecipativa che riporta valori meno significativi di correlazione è l'impegno verso le decisioni di gruppo, impegno che interagisce con la creazione di prodotti ( $r = 0,420$ ;  $p \leq 0,05$ ), l'efficacia nel dialogo ( $r = 0,394$ ;  $p \leq 0,05$ ), il processo di ricerca ( $r = 0,360$ ;  $p \leq 0,05$ ) e la produzione di informazioni e idee ( $r = 0,345$ ;  $p \leq 0,05$ ). Nonostante la responsabilizzazione reciproca nel trovare un prodotto comune, i processi di dialogo, ricerca e produzione utili per la realizzazione del prodotto stesso non portano i membri coinvolti a sentirsi fortemente impegnati nell'impresa comune. Ovviamente tale risultato risente dell'unicità dell'esperienza e andrebbe verificato in futuro rispetto ad attività seriali di formazione.

Se i contributi di tutti sono valorizzati attraverso comprensione e ascolto, si innesca un'apertura dialogica che porta ad un processo d'influenza circolare. Ci si stimola vicendevolmente in una dinamica di produzione creativa e si attiva un percorso di ricerca fatto di confronti, verifiche e anche divergenze. Il prodotto costruito collettivamente fa sentire i membri pienamente coinvolti, ovvero protagonisti centrali e quindi soddisfatti del "fare insieme". Appare chiaro che, all'interno di ciascuna pratica didattica, la dinamica psicosociale di partecipazione promuove processi di apprendimento capaci di indurre i suoi membri ad agire collaborativamente per consolidare la comunità locale dei formandi, potenzialmente generativa di spinte innovative verso le comunità più ampie del contesto scolastico, dell'ambiente sociale e della cornice culturale di riferimento.

## **5. Discussione**

Attraverso il processo di partecipazione alle comunità di pratiche si sviluppano competenze che sostanziano percorsi di apprendimento e appartenenza al gruppo.

Il nesso tra partecipazione e apprendimento si conferma attraverso le correlazioni più significative. Questo intreccio induce un "senso di appartenenza" che fa co-evolvere i singoli membri e l'intera comunità. La partecipazione appare generalmente imperniata su impegno, comprensione, soddisfazione e processo di influenza, risultato saliente nell'indagine correlazionale per l'interazione con le variabili psicoeducative dell'apprendimento. L'apprendimento risulta orientato dai processi di ricerca e dialogo al

fine di generare una produzione di proposte utili alla realizzazione dei prodotti, in una prospettiva pienamente collaborativa.

Secondo gli studi classici di Doise (1982), le variabili sociali si definiscono attraverso il livello intrapersonale, interpersonale, grupppale e culturale. Le pratiche collaborative di questa esperienza, seppure unica, configurano questo contesto formativo come un laboratorio di ricerca in cui appare evidente il nesso tra gli ultimi due livelli dei quattro indicati da Doise. Il comportamento grupppale, infatti, si sostanzia di specifici profili d'interazione, posizioni discorsive, funzioni attivate, costruzioni normative, dinamiche di confronto sociale, processi decisionali che inducono, nella dinamica dell'apprendimento, alla costruzione situata, consensuale e distribuita di esperienza e conoscenza. Dinamica partecipativa e apprenditiva innescano e sostengono coesione e condivisione consolidando la dimensione collaborativa (Hord, 1986) nel funzionamento grupppale della formazione. Tale dimensione consente ai formandi di uscire dal recinto dell'autonomia individualistica della professione per spingersi verso lo sforzo collettivo del cambiamento. L'impegno collettivo e collaborativo spinge così a sperimentare nuove pratiche che comportano nuove credenze su insegnamento e apprendimento, innovando l'intero contesto scolastico, dalla specifica classe al generale sistema d'istruzione. In questa maniera, il terzo livello, il comportamento grupppale, innesca il quarto livello del comportamento umano, la variabile delle idee e delle rappresentazioni culturali. Dinamiche collettive e collaborative in contesti grupppali di formazione possono modificare atteggiamenti e opinioni di insegnanti e adulti di riferimento riguardo a temi cruciali quali l'educazione, lo sviluppo, il rapporto tra vita dentro e fuori la scuola etc., temi che vanno a concettualizzare una nuova "cultura della scuola". Il semplice funzionamento collaborativo di esperienze grupppali innesca il motore del cambiamento dal contesto locale della formazione sino a quello globale dell'educazione, diventa una rete interpretativa per co-costruire il senso dei comportamenti locali all'interno delle attività scolastiche, ma anche di comportamenti globali nella cultura scolastica.

La formazione degli insegnanti diventa così il volano di trasformazione della realtà scolastica (Meirink et al., 2010), fornendo alla professionalità degli insegnanti quella complessità e quel dinamismo che li rende agenti attivi del cambiamento anche nel contesto socioculturale più ampio.

## **6. Conclusioni**

La dimensione della gruppalità rende saliente la partecipazione quale processo psicosociale in grado di incidere tanto sui contenuti quanto sulle relazioni. La partecipazione viaggia in stretta relazione con il processo educativo dell'apprendimento, ragion per cui l'insegnante è chiamato al doppio compito di favorire la capacità partecipativa e convogliare tale partecipazione verso nuovi oggetti di apprendimento. Tale compito impone all'insegnante di riorganizzare la propria funzione divenendo un facilitatore che dà struttura ad attività sufficientemente sfidanti, in grado di consentire la co-costruzione di conoscenza e lo sviluppo formativo orientato al cambiamento. Come si evince dalla ricerca presentata, la relazione tra dimensione psicosociale ed educativa può divenire il volano per azioni trasformative (Hammereness et al., 2005; Meirink et al., 2009). Naturalmente l'esperienza singola di formazione, per la sua unicità, rappresenta solo un punto di partenza per la ricerca-azione. In successivi studi, infatti, si potrebbero potenziare ulteriori aspetti come il numero di item delle schede di osservazione, il raggiungimento di un alpha di Cronbach

più elevato, l'indagine degli esiti formativi nella pratica scolastica quotidiana, lo studio gli eventuali livelli di interiorizzazione intrapersonali degli insegnanti, etc.

In questa direzione, l'esperienza qui descritta, proiettata nella fase di pianificazione di una ricerca-azione (Susman, 1983), potrebbe indicare soluzioni per futuri interventi formativi mirati ad un utilizzo della dimensione collaborativa che coinvolga i differenti attori del sistema scolastico e punti ad un apprendimento capace di far migrare le competenze dal livello grupppale a quello del singolo (Loperfido, Ligorio & Cole, 2011). In tali soluzioni, l'insegnante diverrebbe facilitatore di attività altamente specializzate in cui, per un verso si migliora l'apprendimento degli allievi e, per l'altro, si incrementa la consapevolezza del suo ruolo attivo e della sua professionalità. Come nell'esperienza presentata, la formazione si porrebbe nuovamente quale trait d'union tra ricerca e azione, tra teoria e prassi, rileggendo il paradigma dell'action-research in chiave dialogica ed interventista.

## **Bibliografia**

- Albanese, O., Businaro, N., Fiorilli, C., & Zorzi F. (2010). Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante. In M.B. Ligorio & C. Pontercorvo (eds.), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 215-224). Roma: Carocci.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom*. New York, NY: Longman.
- Annese, S., & Traetta, M. (2012). Distributed participation in blended learning communities: actors, contexts and groups. *International Journal of Web Based Communities*, 8(4), 422-439.
- Branca, P. (2001). Cambiare/conservare: le trappole neutralizzanti nella ricerca-azione. *Animazione Sociale*, 5, 35-44.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cole, M. (1996). *Culture and Pyschology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: what matters. *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Francescato, D., Tomai, M., & Mebane, M.E. (2004). *Psicologia di comunità per la scuola, l'orientamento e la formazione: Esperienze faccia a faccia e online*. Bologna: Il Mulino.
- Gilardi, S. (2008). Il gruppo nella ricerca-azione. In F.P. Colucci, M. Colombo & L. Montali (eds.), *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni* (pp. 119-143). Bologna: Il Mulino.

- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53–73.
- Hakkarainen, K.A.I. (2003). Emergence of progressive-inquiry culture in computer-supported collaborative learning. *Learning Environments Research*, 6(2), 199–220.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hord, S. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43, 22–26.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34–46.
- Lohman, M.C. (2005). A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*, 16, 501–527.
- Loperfido, F.F., Ligorio, M.B., & Cole, M. (2011). Blended approach per la costruzione collaborativa e partecipativa. *Qwerty*, 2, 45–76.
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., Verloop, N., & Bergen, T.C.M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: the relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 15, 89–100.
- Meirink, J.A., Imants, J., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161–181.
- Pedrabissi, L., & Santinello, M. (1997). *I test psicologici*. Bologna: Il Mulino.
- Ripamonti, E. (2011). *Collaborare: metodi partecipativi per il sociale*. Roma: Carocci.
- Susman, G.I. (1983). Action research: a sociotechnical systems perspective. In G. Morgan (ed.), *Beyond method: strategies for social research* (pp. 95-113). London: Sage Newbury Park.
- True Move H (26 marzo 2015). *Dare è la migliore comunicazione*. Video. <https://www.youtube.com/watch?v=nKWnhYxyIPE> (ver. 15.07.2016).
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press (Original work published 1930).
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, V.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.