

Il lavoro di gruppo tra insegnanti: condizioni facilitanti e ostacoli alla diffusione di una cultura collaborativa nella scuola

Manuela Palma, Cristina Palmieri¹

Nonostante la tendenza attuale a riconoscere le competenze collaborative come necessarie e strategiche per promuovere inclusione nel mondo del lavoro come in quello scolastico, nella scuola il lavoro di gruppo tra insegnanti fatica ad affermarsi come pratica diffusa. A partire da un progetto di ricerca realizzato in due Istituti comprensivi della città di Bergamo, l'articolo intende analizzare le pratiche di lavoro di gruppo degli insegnanti per riconoscere quali condizioni e strategie possano promuovere la diffusione di una cultura del lavoro di squadra.

In spite of the current trend to recognize collaborative skills as necessary and strategic to promote inclusion in the labor market as well as in the school, in school teamwork among teachers struggles to become a widespread practice. Starting from a research project carried out in two Comprehensive Institutes of Bergamo, the article analyzes the teachers' group work practices to recognize which conditions and strategies can promote the dissemination of a culture of teamwork.

Parole chiave: competenze collaborative, lavoro di gruppo tra insegnanti, scuola, pratiche educative, inclusione

Keywords: collaborative skills, teachers' teamwork, school, educational practices, inclusion

1. Dimensione di gruppo e collaborazione

Il gruppo è sicuramente il fenomeno più rilevante della vita sociale quotidiana². La vita di ciascuno di noi trascorre infatti transitando da un gruppo all'altro: nella nostra giornata passiamo dalle relazioni in famiglia ai rapporti con il gruppo di colleghi fino a ritrovarci con i compagni di sport e gli amici durante il nostro tempo libero. Da quando nasciamo siamo inseriti all'interno di gruppi e proprio questa par-

¹ Il presente contributo è frutto del lavoro collettivo delle autrici. Tuttavia, la scrittura dei paragrafi 1, 2, 3, 9 è stata realizzata da Manuela Palma e la scrittura dei paragrafi 4, 5, 6, 7, 8, 10 è stata realizzata da Cristina Palmieri.

² Cfr. G.P. Quaglino, S. Casagrande, A. M. Castellano, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*, Milano, Cortina, 1992.

tecipazione diretta alla vita³ consente l'apprendimento delle conoscenze, dei comportamenti e delle competenze fondamentali per la nostra sopravvivenza nel mondo⁴.

Se la dimensione di gruppo è da sempre e inestricabilmente connessa all'esperienza individuale e condizione costitutiva del suo darsi, negli ultimi anni e a partire dalle forti tensioni individualizzanti⁵ a cui si assiste a livello sociale, l'attenzione alle competenze che rendono possibile la collaborazione è stata crescente. A fronte di una società come quella postmoderna rischiosamente esposta a un "senso opprimente di incertezza"⁶, l'incontro, il confronto e la condivisione con l'altro vengono presentati come una risposta efficace contro l'ansia, il senso di solitudine, la perdita del senso di identità: "La mia idea è che le forme di violenza specificamente post-moderne nascano dalla privatizzazione, dalla deregolamentazione e dalla decentralizzazione dei problemi di identità. Lo smantellamento dei contesti collettivi, istituzionalizzati, centralizzati di costruzione dell'identità che ha luogo nel mondo postmoderno... produce il suo effetto"⁷.

Contro la tendenza all'individualizzazione e al conseguente sentimento di isolamento e di aumento dell'incertezza, sempre più si auspica la diffusione di processi di comunicazione che abbiano per oggetto ciò che i vari gruppi sociali hanno in comune in base alle pratiche sociali correnti⁸, pratiche che sappiano invertire la rotta e permettere ai singoli di conoscersi e riconoscersi nella collettività⁹.

A questo proposito, Sennet sottolinea come la collaborazione sia una risorsa fondamentale in un mondo globalizzato, che sempre di più esige di sapersi confrontare e collaborare con l'"altro"¹⁰. La perdita di una cultura collaborativa, la diffusione di un tribalismo sotto forma di nazionalismo, nell'analisi del sociologo, sono una delle ragioni della crisi che ha colpito la società occidentale ormai da alcuni anni. La

³ Cfr. J. Dewey, *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York, 1916.

⁴ J. Mezirow, *Apprendimento e Trasformazione*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 1991, p. 9.

⁵ Cfr. Z. Bauman, *La società individualizzata*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2010.

⁶ *Ibidem*, p. 111.

⁷ *Op. cit.*, p. 122.

⁸ *Op. cit.*, p. 122.

⁹ Cfr. E. Wenger, *La comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 1998.

¹⁰ R. Sennet, *Insieme. Rituali, piaceri e politiche della collaborazione*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2012.

mentalità tribale abbina infatti la solidarietà per l'altro-simile con l'aggressività verso l'altro-diverso e induce a credere di sapere chi siano gli altri senza conoscerli direttamente ma affidandosi a fantasie dettate, spesso, dalla paura¹¹. Per questo scopo l'autore propone un ritorno ai rituali e alle politiche di collaborazione, intesi come possibilità di portare a compimento attività e compiti sopperendo a eventuali carenze individuali¹².

Saper essere parte di un gruppo non è però solamente una competenza chiave della vita sociale, ma è anche e sempre più una competenza fondamentale nel mondo del lavoro. Schein afferma che le stesse organizzazioni nascono dalla necessità di utilizzare le potenzialità connesse al gruppo¹³. Questa attenzione alla collaborazione è stata ulteriormente enfatizzata in seguito ai cambiamenti che negli ultimi anni hanno riguardato gli scenari socio-economici e che inevitabilmente si sono ripercossi sulla vita delle organizzazioni. Nella società della conoscenza, si è affermata così nelle organizzazioni la tendenza a trasformarsi in organizzazioni snelle¹⁴, basate sulla riduzione della loro struttura gerarchica e su un vantaggio competitivo relativo alla capacità di costruire e condividere conoscenze e collaborare a un obiettivo comune¹⁵.

Ma saper vivere in gruppo e soprattutto lavorare in gruppo non è banale né naturale: essere collaborativi è complesso, non solo perché i gruppi di lavoro nascono per raggiungere degli obiettivi e sono composti da persone che spesso non si sono scelte ma anche perché il gruppo di lavoro è diverso dal gruppo in sé¹⁶. A livello definitorio, la

¹¹ *Ibidem*, p. 14.

¹² *Ibidem*, p. 9.

¹³ Cfr. E. Schein, *Le relazioni di aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2009.

¹⁴ Cfr. G. Bocca, *Pedagogia della formazione*, Milano, Guerini, 2000.

¹⁵ Cfr. A. Gjurrovikj, *Knowledge Management as a Competitive Advantage of Contemporary Companies*, in "Proceedings of the International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organizational Learning", 2013, pp. 482-488; D.W Johnson, R. Johnson, *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1994; R. Slavin, *When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement?*, in "Psychological Bulletin", n. 94 (3), 1983, pp. 429-445; S. Rosenholz, *Teachers' Workplace: the Social Organization of Schools*, New York, Longman, 1989.

¹⁶ Cfr. G. P. Quaglinò, S. Casagrande, A. M. Castellano, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*, cit.

differenza più consistente risiede nel fatto che mentre un gruppo è una pluralità di interazioni, un gruppo di lavoro è una *pluralità di integrazioni*, ovvero una pluralità che tende progressivamente all'integrazione dei suoi legami psicologici e all'armonizzazione delle ugualianze e differenze. Nei gruppi di lavoro è chiara la natura di reciprocità dello scambio, la presenza di un vincolo più o meno necessitante, la finalizzazione anche estrinseca del loro operare¹⁷.

Il significato del lavoro svolto in gruppo consiste nell'aspettativa di ottenere un prodotto sostanzialmente diverso da quello che ciascuno potrebbe produrre da solo, ma questo può avvenire solo se i membri del gruppo sanno collaborare.

Perciò è importante che il lavoro di gruppo sia oggetto di attenzione e che le competenze collaborative siano oggetto di investimento: solo se si sperimenta e si impara a lavorare in gruppo si possono utilizzare tutte le potenzialità a esso legate.

2. Il lavoro di gruppo a scuola

Il tema del lavoro di gruppo e delle competenze collaborative a esso connesso si declina nella scuola in diverse forme. *In primis*, esso viene inteso in relazione agli studenti. In questa declinazione il lavoro di gruppo viene valorizzato sia come fine che come mezzo della pratica didattica. In quanto *fine*, vista l'importanza delle competenze collaborative, dovrebbe infatti rappresentare un luogo che, tra gli obiettivi prioritari, si propone di insegnare ai ragazzi a collaborare¹⁸.

Ma il lavoro di gruppo si presenta anche come *mezzo* dell'esperienza scolastica, strumento che consente e facilita l'apprendimento. Negli ultimi anni si è molto parlato dell'apprendimento cooperativo tra gli studenti come metodo didattico che, utilizzando piccoli gruppi e la condivisione di compiti di lavoro, permette di migliorare l'apprendimento¹⁹.

L'apprendimento cooperativo infatti, a differenza di quello competitivo e dell'apprendimento individuale, permette di ottenere importanti risultati in termini di motivazione, migliora la capacità di ragiona-

¹⁷ *Ibidem*, pp. 22-30.

¹⁸ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2014.

¹⁹ Cfr. D. W. Johnson, R. Johnson, *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, cit.

mento e di pensiero critico, permette di creare relazioni positive tra gli studenti e genera maggior benessere psicologico, sia a livello di clima di classe sia a livello individuale²⁰.

Al di là dell'attenzione alla relazione tra lavoro di gruppo e studenti, c'è un'altra declinazione del tema lavoro di gruppo nella scuola che forse è stata in passato poco pensata e ancor meno gestita, ma la cui centralità diventa oggi sempre più significativa: la collaborazione nel lavoro tra insegnanti.

Nella scuola si sta infatti assistendo a un crescente interesse per questo tema nella consapevolezza che la questione della cooperazione tra studenti è parte di un problema più ampio che riguarda la struttura organizzativa della scuola²¹, e nella convinzione che solo se gli studenti assistono e partecipano a esperienze di collaborazione possono imparare davvero a collaborare. Il tema della collaborazione connesso al lavoro dell'insegnante si presenta sia nella forma della collaborazione tra la direzione della scuola e i docenti, sia rispetto alla relazione tra i docenti e le famiglie, tema centrale nella letteratura pedagogica recente²², sia nel rapporto tra insegnanti e territorio.

Ma la declinazione del rapporto tra collaborazione e insegnanti che prima di altre dovrebbe essere pensata e gestita riguarda la collaborazione tra docenti, ovvero la capacità dei docenti di pensarsi e agire come un *team*²³. Per decenni le scuole hanno lavorato dividendo il lavoro per comparti affidati ai singoli insegnanti, con una tendenza sempre più spiccata a lavorare in forma isolata. La modalità di azione dei docenti è spesso quella della piena indipendenza, più che quella dell'interdipendenza e dell'integrazione²⁴.

Vista la centralità di questo tema, la collaborazione tra insegnanti è divenuta negli ultimi anni oggetto di una serie di studi che hanno indagato quanto l'affermazione di una logica collaborativa possa contri-

²⁰ *Ibidem*, p. 20.

²¹ Cfr. D. W. Johnson, R. Johnson, E. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, tr. it., Trento, Erikson, 1996.

²² Cfr. M. Palma, *Per una apertura della scuola e del ruolo insegnante*, in "Pedagogika" XXI, 3, 2017, pp. 38-44.

²³ Cfr. G. Petter, *Lavorare insieme nella scuola. Aspetti psicologici della collaborazione tra insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.

²⁴ Cfr. G. P. Quaglino, S. Casagrande, A. M. Castellano, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*, cit.

buire in modo significativo al miglioramento dell'esperienza formativa proposta dalla scuola e alla sua efficacia²⁵.

Barczac, Lassk, Mulki²⁶ dimostrano per esempio che lavorare in *team* è uno dei presupposti fondamentali per qualsiasi organizzazione per raggiungere buoni risultati proprio perché la diffusione di una cultura collaborativa permette lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e della creatività, moltiplicando la capacità di trovare soluzioni innovative.

Le ricerche di Seashore Louis, Marks e Kruse²⁷ sottolineano invece quanto sviluppare la capacità di lavorare in gruppo influenzi l'organizzazione della classe e come questo fenomeno abbia un impatto positivo sull'apprendimento degli studenti, aumentando l'efficacia delle pratiche didattiche degli insegnanti²⁸.

Ancora Spillane²⁹ ha riconosciuto come gli insegnanti che hanno avuto più successo nel migliorare i processi di apprendimento si sono impegnati in discussioni con colleghi che li hanno aiutati a tradurre nuove idee in pratiche.

Si è così diffusa un'attenzione sempre più significativa a questo aspetto, finalizzata alla diffusione di pratiche collaborative nel lavoro tra insegnanti.

²⁵ Cfr. V. E Lee, R. Dedrick, J. Smith, *The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction*, in "Sociology of Education", n. 64, 1991, pp. 190-208; V. E Lee, J. Smith, *Collective Responsibility for Learning and its Effects on Gains in Achievement and Engagement for Early Secondary Students*, in "American Journal of Education", n. 104, 1996, pp. 103-147; P. Peterson, S. McCarthy, R. Elmore, *Learning from School Restructuring. Teachers' Community*, in "Restructuring Schools American Educational Research Journal", n. 33, 1996, pp. 119-153; K. S. Louis, *Restructuring and the Problem of Teachers' Work*, in A. Lieberman (Ed.), *The Changing Contexts of Teaching 91st yearbook of the National Society for the Study of Education*, Vol. 1, Chicago, University of Chicago Press, 1992, pp. 138-156.

²⁶ G. Barczac, F. Lassk, J. Mulki, *Antecedents of Team Creativity: An Examination of Team Emotional Intelligence, Team Trust and Collaborative Culture*, in "Creativity and Innovation Management", vol. 19, n. 4, 2010, pp. 332-345.

²⁷ L. Seashore, H. Marks, S. Kruse, *Teachers' Professional Community in Restructuring Schools*, in "American Educational Research Journal", Vol. 33, n. 4, 1996, pp. 757-798.

²⁸ *Ibidem*, p. 535.

²⁹ J. P. Spillane, *External Reform Initiatives and Teachers Zones of enactment*, in "Journal of Curriculum Studies", n. 31, 1999, pp. 143-175.

3. *La situazione in Italia*

Nonostante l'attuale enfasi sulle pratiche di collaborazione, lavorare in gruppo non è una pratica comune nelle scuole, innanzitutto tra gli insegnanti. In Italia è diffusa la tendenza degli insegnanti a svolgere i propri compiti da soli, senza contesti in cui possano condividere le loro pratiche, riflettere su significati e conseguenze del loro agire e identificare strategie comuni al fine di promuovere la qualità dell'esperienza scolastica³⁰.

L'organizzazione della scuola italiana e il suo dispositivo strutturale³¹, gli orari spesso organizzati in modo molto rigido, che impediscono la compresenza tra docenti, l'assenza di spazi e di tempi istituzionali per confrontarsi e progettare insieme, rendono difficile la diffusione di questa modalità di lavoro. Anche laddove la scuola disponga di documenti e linee guida condivisi (come il PTOF), spesso questi documenti vengono intesi come indicazioni lontane dalle pratiche della progettazione e gestione condivisa dell'esperienza quotidiana. A questi aspetti sono da aggiungere le enormi resistenze legate al lavoro di gruppo, laddove questo non sia parte della cultura scolastica: il gruppo infatti si presenta come un luogo di grandi possibilità ma anche di minacce; entrando in un gruppo si assiste alla paura di perdere la propria autonomia di azione, di vedersi condizionati dagli altri o ancora di essere oggetto della valutazione³².

Aquario, Ghedini e Bresciani Pocaterra nel loro studio con 54 insegnanti di scuola secondaria italiana hanno riconosciuto la presenza di ostacoli di diversa natura (caratteriali, burocratici, dovuti a una carente formazione metodologica) e ne hanno evidenziato il ruolo centrale nel condizionare negativamente l'instaurarsi di collaborazioni proficue³³.

Gli autori hanno inoltre individuato alcune variabili che possono ostacolare una proficua collaborazione tra insegnanti, mettendo in luce

³⁰ Cfr. J. Dewey, *Experience and Education*, New York, Kappa Delta Pi, 1938.

³¹ Cfr. R. Massa, *Educare o Istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1991.

³² Cfr. A. Agosti, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

³³ Cfr. D. Aquario, E. Ghedini, M. Bresciani Pocaterra, *La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria*, in "Form@re. Open Journal per la formazione in rete", Vol. 17, 2017, pp. 162-173.

i molteplici aspetti che possono condizionare l'affermazione di una cultura collaborativa³⁴. Tra questi elementi ricordiamo:

- l'ordine di scuola;
- le dimensioni dell'istituto e la strutturazione fisica degli spazi;
- il tempo;
- la relazione di fiducia;
- la compatibilità tra chi collabora;
- la stabilità del corpo docente.

Proprio in vista della centralità di questo tema e in relazione alla complessità delle variabili in gioco è apparso utile cercare di approfondire la dimensione del gruppo di lavoro tra docenti a partire dal diretto confronto con i luoghi dell'educare.

4. La ricerca-formazione: il lavoro di gruppo come sostegno all'identità professionale e scolastica

All'interno di tale cornice teorica e delle questioni che essa pone, si collocano i percorsi di ricerca-formazione sviluppati nell'anno scolastico 2016/2017 con gli insegnanti di due istituti comprensivi della città di Bergamo.

I percorsi si muovono nell'ambito del progetto “Dalla scuola dell'autonomia a quella dell'inclusione: la qualità dell'esperienza scolastica”, promosso dal Comune di Bergamo in collaborazione con il Centro Studi Riccardo Massa e con le cooperative sociali Ser.E.NA e Alchimia. Il progetto nasce con l'intento di sostenere e sviluppare negli istituti comprensivi della città modalità condivise per far fronte alle situazioni sempre più complesse e difficili che si trovano ad affrontare, nell'ottica di promuovere, insieme agli insegnanti, pratiche di inclusione fondate sulla possibilità di ripensare criticamente l'esperienza scolastica.

I presupposti che hanno animato il progetto sono due. In primo luogo, esso si è basato sulla concezione deweyana della *qualità dell'esperienza*, intesa come quell'insieme di caratteristiche in grado di rendere un'esperienza effettivamente educativa, ossia tale da consentire agli studenti di aprirsi ad altre e nuove esperienze, appassionandosi al fatto stesso di imparare, di ricercare, e, così, di continuare a formarsi³⁵. In secondo luogo, il progetto ha fatto riferimento a una vi-

³⁴ *Ibidem*, p.163.

³⁵ J. Dewey, *Experience and Education*, cit.

sione dell'inclusione strettamente intrecciata alla pratica educativa, come riconoscimento e valorizzazione delle differenze individuali (etiche, di genere, sociali, culturali, ma anche inerenti le dimensioni psicofisiche, emotive e cognitive di ciascuno)³⁶.

Le strategie trasversali attraverso cui il progetto ha inteso sviluppare consapevolezza e riprogettazione dell'esperienza scolastica si sono basate sulla combinazione di due opportunità: da un lato, la presenza della consulenza psicopedagogica in ogni istituto comprensivo, ispirata a un modello riflessivo e attivante le risorse degli insegnanti e delle scuole stesse³⁷; dall'altro la possibilità, per gli insegnanti, di partecipare a percorsi mirati di Ricerca-Formazione, secondo un approccio orientato dalla Participatory Action Research (PAR) e dalla Clinica della Formazione³⁸. Nello svolgimento del progetto, in primo luogo, la presenza della consulente ha permesso di esplicitare le domande di formazione degli insegnanti, andando oltre sensazioni diffuse di emergenza e di inadeguatezza; in secondo luogo, il lavoro consulenziale ha consentito di generare occasioni di approfondimento mirate con gruppi predisposti a partecipare attivamente a percorsi di Ricerca-Formazione; in terzo luogo, il lavoro di costante raccordo tra ricercatori e consulenti ha gettato le basi per la realizzazione di percorsi radicati nella realtà degli insegnanti e capaci di interrogare le loro pratiche quotidiane, inaugurando in qualche caso sperimentazioni utili anche ad altri docenti. L'estensione triennale del progetto – preceduta da un anno di avvio dei lavori – ha garantito una certa continuità nelle azioni di consulenza e di formazione; condizione utile a promuovere una cultura della progettazione pedagogica partecipata.

I percorsi di Ricerca-Formazione qui considerati, dunque, sono l'esito di un lavoro precedente, che ha consentito l'emergere della domanda di ricerca e la progettazione di modalità di intervento che

³⁶ Cfr. C. Palmieri, *Agire l'inclusione sociale: condizioni di possibilità e limiti del lavoro educativo*, in S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (a cura di), *Diritti, cittadinanza, inclusione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. 133-142.

³⁷ Cfr. E. Schein, *Lezioni di consulenza. L'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 1992; M. Palma (a cura di), *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

³⁸ Cfr. G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018; A. McIntyre, *Participatory Action Research*, Thousand Oaks, Sage, 2008; R. Massa (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992.

aiutassero gli insegnanti a esplicitare, comprendere e ripensare le loro pratiche professionali. In particolare, la domanda di ricerca in questi due casi si è focalizzata sul *ruolo del lavoro di gruppo* (o di *team*) nel sostenere sia le pratiche didattiche orientate all'inclusione scolastica, sia l'identità dei singoli insegnanti e della scuola.

Gli incontri preliminari alla progettazione di questi percorsi hanno infatti consentito di evidenziare come, nell'esperienza quotidiana degli insegnanti, la possibilità di riconoscere alla scuola un'identità pedagogica sia connessa con il riconoscimento dell'identità professionale dei singoli docenti e come tale riconoscimento e tale identità si giochino nelle relazioni e comunicazioni sia con le famiglie e con il territorio, sia con i colleghi, con la dirigenza scolastica, con il personale non docente. In particolare, è emerso come spesso su queste comunicazioni pesi il fardello di una tradizione che intende l'insegnamento come pratica "del singolo docente", come espressione della sua personale concezione e della sua libertà didattica. Le riflessioni compiute in tali incontri preliminari hanno messo in luce come questo sia un modello che può far interpretare la condivisione del lavoro educativo come atto dovuto, magari perché sollecitato da istanze burocratico-amministrative; un modello che può indurre abitudini comunicative di tipo difensivo e non pienamente collaborativo. Quando si verifica una situazione simile, si può generare una frammentazione del e nel "modo di fare scuola" di un istituto, e quindi un indebolimento della professionalità docente, che fatica a essere detta e riconosciuta in primo luogo dai docenti stessi. Ciò determina spesso demotivazione e conflittualità latenti o paure che non facilitano l'espressione delle potenzialità del lavoro educativo e scolastico.

Tenendo conto di queste esigenze e riflessioni, si è consolidato, nei partecipanti, un presupposto in qualche modo già intuito nelle esperienze di consulenza e ricerca compiute negli anni precedenti nei due istituti comprensivi, ovvero che "il modo di fare e di essere gruppo" degli insegnanti influenzi in qualche misura il modo di comunicare e di lavorare sia con gli studenti che con le loro famiglie e con il territorio, configurando modalità specifiche di declinare il compito di inclusione della scuola e connotando la stessa identità della scuola³⁹.

³⁹ Cfr. K. Messiou, M. Ainscow, *Responding to Learner Diversity: Student Views as a Catalyst for Powerful Teacher Development?*, in "Teaching and Teacher Education", n. 51, 2015, pp. 246-265; Nind M., *Inclusive Research and Inclusive Education: why Connecting them Makes Sense for Teachers' and Learners' Demo-*

5. *Oggetto, obiettivi e domande di ricerca*

L'oggetto dei due percorsi di Ricerca-Formazione si è focalizzato quindi sulla comprensione del significato e delle caratteristiche del gruppo di lavoro; sull'esplorazione delle modalità di essere e fare gruppo di lavoro a scuola; sulle condizioni che possono favorire il lavoro di gruppo; sulle strategie che possono consentire a ciascuno di partecipare in maniera contributiva al gruppo.

A partire da una ricostruzione del modo in cui abitualmente gli insegnanti usano il gruppo di lavoro, ci si è proposti di individuare pratiche ricorrenti e di valorizzarle, ripensarle o trovare strategie tali da promuovere non solo il lavoro di gruppo in sé, ma anche una cultura della collaborazione, intesa nelle sue luci e ombre, a sostegno del lavoro di gruppo.

L'oggetto di ricerca si è quindi articolato in domande più precise:

- come lavorano in gruppo gli insegnanti? In quali contesti?
- quale percezione hanno gli insegnanti del loro (potenziale o effettivo) contributo individuale nei gruppi?
- quale consapevolezza hanno gli insegnanti delle competenze da loro agite nel lavoro con i colleghi?
- come promuovere una cultura di lavoro in *team*?
- quali condizioni facilitano e/o ostacolano il lavoro di gruppo degli insegnanti?

6. *La cornice epistemologica dei percorsi di ricerca*

Coerentemente con l'oggetto di lavoro, le domande di ricerca e con l'impostazione dell'intero progetto, i percorsi considerati si collocano nell'ambito del paradigma ecologico e dell'epistemologia naturalistica⁴⁰ della ricerca qualitativa. Essi avvengono infatti nei contesti di vita professionale, promuovendo una comprensione del fenomeno indagato per costruire una conoscenza locale utile ai partecipanti e al contesto di appartenenza, generando un sapere relativo alle condizioni che possono influenzare il modo di lavorare in *team* in quel contesto.

cratic Development of Education, in "Cambridge Journal of Education", vol. 44, n. 4, 2014, pp. 525-540.

⁴⁰ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007; E. Guba, Y. Lincoln, *Naturalistic Inquiry*, Newbury Park, Sage, 1985.

L'approccio epistemologico sotteso ai percorsi di ricerca è "inclusivo"⁴¹: all'interno della cornice della Ricerca-Formazione, la complessità dell'oggetto di indagine ha portato a fare riferimento ad approcci differenti, quali la PAR e la Clinica della Formazione. Consapevoli del rischio di giustapposizione, di confusione e di invalidazione del processo di ricerca che un'ibridazione di sguardi può comportare, ci si è sforzati di costruire un impianto che non snaturasse i riferimenti adottati, ma ne sfruttasse i potenziali per meglio comprendere il fenomeno e lavorare con i docenti nell'ottica dello studio di caso⁴². Tali approcci sono stati individuati anche sulla base di un'appartenenza comune a quel filone di studi che ha fatto dell'apprendere dall'esperienza – professionale o esistenziale – la sua ragion d'essere⁴³.

Coerentemente con il progetto complessivo, i percorsi si collocano nell'ampio spettro di modalità di ricerca che vengono nominate di "Ricerca-Formazione"⁴⁴ e che hanno lo scopo di generare processi di conoscenza, consapevolezza e riflessività *insieme* ai partecipanti, offrendo categorie interpretative che permettano di intervenire sulla loro realtà lavorativa in una prospettiva di cambiamento⁴⁵. Accanto all'esigenza di sviluppare consapevolezza relativamente alle pratiche agite nei diversi *team* scolastici, è emersa infatti, da parte degli insegnanti, anche l'esigenza di promuovere conoscenze sul gruppo di lavoro. Quindi, è sembrato opportuno coinvolgere i docenti in un percorso che scoprisse insieme a loro chiavi di lettura condivise, utili a comprendere come, nei singoli plessi, si articolasse l'esperienza del gruppo di lavoro e quale significato essa assumesse sia rispetto alle pratiche didattiche, sia rispetto allo sviluppo e all'identità professionale dei docenti. Ciò ha portato ad avviare processi che promuovessero formazione anche fornendo nuovi elementi di conoscenza e che gradualmente conducessero i partecipanti ad assumere una posizione di ricerca, utiliz-

⁴¹ J. Fook, *Theorizing from Practice. Towards an Inclusive Approach for Social Work Research*, in "Qualitative Social Work", vol. 1, n. 1, 2002, pp. 79-95.

⁴² Cfr. R. K. Yin, *Case Study Research. Design and Methods*, Los Angeles, Sage Publication, 1994.

⁴³ Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003; E. C. Chenhall, T. J. Chermack, *Models, Definitions, and Outcome Variables of Action Learning: a Synthesis with Implications for HRD*, in "Journal of European Industrial Training", Vol. 34, n. 7, 2010, pp. 588-608.

⁴⁴ G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione*, cit.

⁴⁵ *Ibidem*.

zando tali elementi per interrogare e comprendere la propria esperienza quotidiana anche al fine di proporre strategie di miglioramento.

In questo quadro, la PAR⁴⁶ ha costituito un ulteriore punto di riferimento, essendo in essa fondamentale la condivisione con i partecipanti di ogni fase del processo di ricerca, dalla preliminare individuazione delle domande alla discussione/rielaborazione finale dei dati raccolti, oltre che l'istanza etica di istituire e garantire un clima avalutativo e collaborativo, seguendo il gruppo nel suo percorso di scoperta, individuando di volta in volta gli strumenti e le attivazioni adeguate a favorire l'espressione dei singoli e la costruzione di apprendimenti condivisi, tematizzando eventuali difficoltà nel coinvolgimento nel processo in modo da trattarle con il gruppo stesso.

All'interno di tale cornice, i percorsi hanno tenuto presente anche l'approccio di Clinica della Formazione (CdF)⁴⁷. Della CdF abbracciano l'approccio teoretico relativamente alla comprensione idiografica dei fenomeni educativi come condizione della riprogettazione dell'agire educativo e alla complessità dell'accadere educativo, inteso come fenomeno da comprendere nella sua situazionalità e nelle sue latenze.

Dal punto di vista metodologico, il riferimento alla CdF è relativo alle regole di conduzione del processo di ricerca-formazione, finalizzate a garantire un clima capace di sviluppare espressività, confronto, riflessione; alla proposta di attivazioni di tipo ludico/esperienziale, narrativo ed espressivo che consentono di alternare momenti individuali, a coppie e di gruppo mantenendo l'attenzione sugli oggetti di ricerca; alla considerazione, da parte dei ricercatori, del "quadrante"⁴⁸

⁴⁶ A. McIntyre, *Participatory Action Research*, cit.

⁴⁷ Cfr. R. Massa (a cura di), *La Clinica della formazione*, cit.

⁴⁸ Il "quadrante" è uno strumento che i ricercatori del Centro Studi Riccardo Massa hanno messo a punto, formalizzando pratiche e attenzioni che hanno caratterizzato le molte ricerche svolte. Esso consente di considerare, nell'analisi degli eventi educativi, l'intreccio della dimensione contestuale, affettiva, cognitivo/rappresentazionale e strategico/metodologica come ausilio per la riflessione e l'interpretazione dei dati. Non è uno strumento da intendersi prescrittivamente e rigidamente, ma come mediatore che consente di considerare gli elementi che compongono la complessità degli eventi educativi nella loro specificità e contemporaneamente nella loro interazione, da utilizzare eventualmente anche in percorso di ricerca partecipata con i necessari adeguamenti. Per un approfondimento, si veda C. Palmieri, *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica: percorsi di ricerca e formazione*, in F. Cappa (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 13-50; P. Marcialis, *Esercizi di distanza e posture di ricerca: l'educatore al la-*

come strumento capace di esplicitare e connettere le molteplici dimensioni, manifeste e latenti, che strutturano l'esperienza indagata.

7. *Il disegno e la metodologia di ricerca*

Come anticipato, i percorsi di ricerca si sono svolti parallelamente e hanno coinvolto due gruppi di insegnanti appartenenti a due Istituti Comprensivi di Bergamo. I gruppi erano composti rispettivamente da 19 e 21 docenti, provenienti dalla scuola dell'infanzia, dalla scuola primaria e secondaria di primo grado.

Ogni gruppo ha svolto sette incontri di circa due ore e mezza, sviluppando un percorso articolato nelle seguenti fasi⁴⁹:

1. *Istituzione del percorso di ricerca*: nonostante entrambi i percorsi fossero stati concordati precedentemente con alcuni docenti interessati e con il dirigente scolastico degli IICC coinvolti, si è ritenuto fondamentale iniziare il processo di ricerca-formazione attraverso attività che consentissero ai partecipanti di “fare loro” l'oggetto e le domande di ricerca conoscendosi e cominciando a rilevare posizioni reciproche, atteggiamenti personali e opinioni individuali e/o condivise rispetto al gruppo di lavoro a scuola. Gli insegnanti sono stati quindi sollecitati attraverso attività di *brainstorming* e di *role playing* a esprimere attraverso parole chiave, immagini e metafore la loro idea “ingenua” di lavoro di gruppo. I materiali prodotti sono stati oggetto di una discussione. Questa prima fase è coincisa con il primo incontro.

2. *Svolgimento della Ricerca-Formazione*: gli incontri centrali di entrambi i percorsi hanno permesso di indagare come i partecipanti vivessero e pensassero il gruppo di lavoro nelle sue diverse dimensioni (affettiva, istituzionale, funzionale, performativa, ecc.). In modi e tempi che hanno rispettato le esigenze e le caratteristiche dei due gruppi, è stato chiesto agli insegnanti di scrivere episodi relativi alla loro esperienza di lavoro di gruppo a scuola e di discuterne sulla base di una precedente elaborazione individuale; di reagire e di riflettere, con l'ausilio di domande guida, su *case studies*; di simulare situazioni di lavoro di gruppo loro familiari e di intervenire per modificarne le

voro tra sapere situato e nuove strategie di costruzione della conoscenza, in P. Marcialis (a cura di), *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, pp. 61-76.

⁴⁹ Cfr. E. Nigris, *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica tra teoria e pratica*, in A. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione...*, cit., p. 36.

dinamiche o gli esiti. A seconda delle attivazioni proposte, i partecipanti hanno lavorato individualmente, a coppie, a piccoli gruppi e in plenaria: questa alternanza ha permesso di raccogliere materiali differenziati e di sollecitare discussioni che consentissero di tener conto delle posizioni di ciascuno e al contempo registrassero il processo che i gruppi stessi stavano compiendo.

3. *Chiusura del percorso e rilancio operativo*: gli ultimi incontri sono stati dedicati a una ricapitolazione del percorso svolto, alla condivisione degli snodi/risultati emergenti e delle criticità avvertite, con l'intento non tanto di indicare eventuali guadagni formativi, ma di esplicitare ciò che in prospettiva i partecipanti riconoscevano come elementi o attenzioni su cui lavorare per modificare le loro abitudini e pratiche di lavoro di gruppo. Il processo è stato restituito in forma di dossier e ripercorso insieme ai partecipanti. Ciò ha permesso da un canto di costruire la cosiddetta "messa in asse" del lavoro svolto, ovvero una visione sinottica degli elementi emersi e delle riflessioni esito delle discussioni di gruppo, al fine di comprendere anche come, in corso d'opera, siano cambiati significati e vissuti; d'altro canto, ciò ha consentito di valutare insieme ai docenti se le unità di significato man mano evidenziate dai ricercatori fossero condivisibili, e quindi di costruire in maniera partecipata i risultati del lavoro di ricerca.

4. *Consegna e condivisione del report di Ricerca-Formazione*: ultimati i percorsi, i ricercatori hanno redatto un report che è stato discusso con i dirigenti scolastici, con i partecipanti e con altri docenti interessati.

Dal punto di vista metodologico, l'alternanza tra sollecitazioni individuali, riflessioni a coppie o in piccolo gruppo, lavoro su *case studies* o su elementi teorici anche in assetto plenario ha funzionato come strategia facilitante la partecipazione e la condivisione di emozioni, sensazioni e pensieri relativamente al fare ed essere gruppo di lavoro; inoltre, ha permesso agli insegnanti di sperimentare diverse modalità di condivisione del lavoro educativo.

Per quanto riguarda la raccolta dei dati, ogni incontro è stato registrato e trascritto e un breve verbale è stato consegnato di volta in volta ai docenti perché potessero validare quanto elaborato, proponendone modifiche o approfondimenti.

In questo modo, l'analisi dei dati è avvenuta in due tempi. Da un lato, è stata condotta *durante il processo* di ricerca: la validazione e la discussione dei verbali da parte dei partecipanti hanno permesso di

passare da un livello descrittivo a un piano di elaborazione concettuale condivisa, in cui si esplicitavano man mano le unità significative emergenti dai testi raccolti, le loro differenze e correlazioni e si profilava la possibilità di farle confluire in categorie concettuali più ampie, capaci di restituire la “teoria” sul gruppo di lavoro a scuola che i gruppi di Ricerca-Formazione andavano costruendo. Il dossier è il documento che raccoglie questi passaggi. D’altro lato, l’analisi dei dati è avvenuta *a processo concluso*: la sistematizzazione dei risultati è stata curata dai ricercatori ed è stata resa possibile dalla loro emersione e condivisione, non sempre lineare e pacifica, nelle fasi precedenti⁵⁰.

Inoltre, se durante il percorso i dati sono stati analizzati prevalentemente in maniera induttiva, nella fase di ricostruzione dei processi di ricerca che ha comportato la “messa in asse” dei materiali, delle unità di significato e delle categorie raccolte, i ricercatori hanno utilizzato il quadrante della CdF. L’uso di questo strumento ha permesso di sistematizzare i dati raccolti in macrocategorie che hanno consentito di tenere insieme dimensioni diverse dell’esperienza del gruppo di lavoro: i contesti in cui il gruppo opera accanto ai significati e alle rappresentazioni a esso attribuiti, intrecciata alle dinamiche affettive e alle strategie, agli strumenti, ai mezzi messi in atto, in maniera più o meno consapevole, per “fare” *team*.

Dal punto di vista etico, a ogni partecipante è stato richiesto consenso scritto al trattamento dei dati raccolti.

8. *I risultati dei percorsi di ricerca*

I percorsi di ricerca hanno permesso di sviluppare nei partecipanti consapevolezza e riflessione su due punti: sulle loro rappresentazioni e vissuti del lavoro in gruppo nei loro contesti scolastici e sulle condizioni che facilitano o ostacolano il lavoro in gruppo e la collaborazione tra insegnanti. Come anticipato, ciò a cui hanno condotto i due percorsi è ciò che in conclusione è stato possibile condividere ed esplicitare. I risultati qui sistematizzati non hanno dunque un valore generalizzabile, bensì contingente e idiografico. Rappresentano le acquisizioni che in quel particolare momento i due gruppi di ricerca hanno elaborato: costituiscono un patrimonio prezioso per i partecipanti, ma anche uno spunto per comprendere quale esperienza di gruppo si pos-

⁵⁰ Cfr. *Op. cit.*, p. 38.

sa fare a scuola e quali condizioni, strategie, visioni la possano modificare⁵¹.

8.1 Vissuti, significati e rappresentazioni degli insegnanti rispetto al lavoro in team

Dunque, i risultati di ricerca possono essere considerati come l'esito di un processo non sempre piano e lineare, che ha visto i docenti impegnati in un confronto acceso e faticoso, durante il quale essi hanno modificato le loro idee e i loro vissuti. In questa sede, si riportano le conclusioni a cui si è giunti insieme ai partecipanti, provando a mostrare il processo di cambiamento che li ha interessati.

Innanzitutto, si è modificato il significato attribuito al lavorare in gruppo tra docenti. All'inizio, esso tendeva a essere pensato come qualcosa di "dato per scontato"; alla fine, è stato visto come qualcosa "in divenire": non "naturale" o "già dato", ma come una parte della vita professionale da pensare e coltivare con le dovute attenzioni istituzionali e personali. Non solo. Il modo di intendere il lavoro in *team* sembra essersi ampliato: i partecipanti, nel corso della ricerca, hanno riconosciuto tipologie di gruppi di lavoro differenziate sulla base degli scopi del lavoro e della numerosità del gruppo (piccolo o grande), della sua composizione (disciplinare o interdisciplinare, di uno uguale o differente ordine e grado di scuola) e della possibilità di scegliere, da parte del singolo docente, se partecipare o meno (gruppi "spontanei" o "obbligatori").

In secondo luogo, nel pensare il lavoro in *team* sembra esserci stato uno *spostamento da una logica "normativa" a una logica "descrittiva"*. Inizialmente gli insegnanti pensavano la partecipazione ai gruppi di lavoro come un dovere da espletare nel modo "giusto" ("dobbiamo fare gruppo", "dobbiamo essere collaborativi"). Durante il processo di ricerca, hanno iniziato a considerare gli specifici gruppi di lavoro di cui essi avevano esperienza e il loro compito. Così si è sviluppata la riflessione sulla possibilità che non si dia "un modo giusto" di lavorare con i colleghi, ma che si diano modalità diverse, correlate alle caratteristiche dei membri del gruppo, che, a loro volta, possono essere più o meno adeguate o efficaci a seconda delle situazioni di lavoro e del compito educativo del gruppo.

⁵¹ Cfr. R. Cardarello, *Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione*, in A. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione...*, cit., p. 47.

Da questo punto di vista, come condiviso nei gruppi, sembra essersi verificato un *passaggio da una visione lineare a una visione complessa* del lavoro in *team*. All'inizio della ricerca, la maggior parte dei docenti riteneva che, dato un compito e un obiettivo educativo, si dovesse/potesse prendere parte al gruppo sulla base di specifiche competenze didattiche, convinti che il possesso di tali competenze fosse sufficiente per lavorare insieme in maniera efficace. In seguito, si è riconosciuta la problematicità strutturale del lavoro in *team*. Soprattutto, grazie alle attivazioni proposte, sono state oggetto di riflessione le differenze individuali nel *team*. Se in un primo momento i partecipanti percepivano come una sorta di ostacolo le differenze di età, di formazione e *background* professionale, come pure quelle di carattere e personalità, e, al contrario, l'“essere simili” come una condizione preliminare e necessaria per lavorare in gruppo, alla fine della ricerca hanno riconosciuto come esse fossero una componente imprescindibile dell'esperienza di lavoro condiviso, connesse alle modalità individuali di interpretazione dell'identità professionale, alle motivazioni personali e all'esigenza soggettiva di riconoscimento professionale. Pertanto, il lavoro di ricerca ha permesso ai partecipanti di sviluppare consapevolezza rispetto alle modalità di “stare in gruppo”, e quindi sulla necessità di sviluppare strategie per valorizzare le differenze individuali e trasformarle in risorse per il lavoro condiviso, articolando diversi ruoli e funzioni.

Analogamente, si è modificata la percezione del ruolo delle dinamiche affettive nel lavoro in *team*. All'inizio, esse sembravano percepite come pericolose, soprattutto se riferite a situazioni di conflitto, visto come una situazione dirompente e distruttiva, da evitare. Durante la ricerca, i docenti hanno iniziato a pensare a emozioni e sentimenti come elementi cruciali da considerare e da affrontare nella quotidianità del lavoro educativo; la concezione del conflitto è però mutata solo parzialmente, percependolo sempre come evento critico.

Infine, è mutata la percezione dei contesti di lavoro in *team da invisibili a visibili*. All'inizio, gli insegnanti davano per scontati i contesti materiali, culturali e organizzativi all'interno dei quali svolgevano il lavoro di gruppo. Alla fine della ricerca, essi ne hanno riconosciuto la presenza e le specificità, comprendendo come sia il territorio di ubicazione dell'IC (l'area geografica della città, con la sua vocazione culturale e la sua configurazione socio-economica), sia le dimensioni della scuola (piccola o grande), la sua tradizione culturale e la sua imposta-

zione organizzativa influenzassero la stessa possibilità di creare gruppi di lavoro e di svilupparne la coesione, generando situazioni autoreferenziali o aperte, creando o meno occasioni di incontro formali o informali. Da questo punto di vista di cruciale importanza sono sembrati i vincoli e le potenzialità materiali e organizzative, per il loro impatto sulla vita dei gruppi.

8.2 Le condizioni che facilitano il lavoro di gruppo tra insegnanti

Come anticipato, il lavoro di ricerca ha permesso di comprendere insieme ai partecipanti a quali condizioni sia possibile il lavoro in *team* a scuola.

Tra le condizioni che promuovono atteggiamenti e pratiche collaborative è emersa in primo luogo l'importanza di sostenere e di *aver cura della vita dei gruppi di lavoro* a diversi livelli: da parte degli insegnanti stessi, dei dirigenti scolastici e dell'intera organizzazione scolastica.

Per quanto riguarda il contributo degli insegnanti, è emerso come la fiducia nelle attitudini personali di ciascun insegnante sia condizione necessaria ma non sufficiente per aver cura della vita dei gruppi di lavoro. Nel processo, è stata infatti riconosciuta come prioritaria la necessità di imparare a gestire e condividere strategie di lavoro in *team* adeguate alle situazioni specifiche che ogni gruppo deve affrontare.

Le strategie, individuate insieme ai partecipanti, riguardano:

– *la cura delle relazioni tra insegnanti che lavorano nella stessa scuola o istituto*: secondo i partecipanti, in essa rientrano le strategie che promuovono una prima conoscenza della scuola (dalle informazioni su dove parcheggiare o pranzare alle regole scritte e non scritte, alle abitudini comuni ai docenti e alle procedure più utilizzate). Tali strategie sono percepite come fondamentali per moltiplicare e favorire le occasioni di incontro dei docenti e in particolare per migliorare l'accoglienza dei nuovi arrivati. Tra di esse, i docenti rimarkano le attenzioni che rendono possibili sia momenti di scambio informali (ad esempio la pausa caffè), sia situazioni formali (riunioni e incontri istituzionali, estemporanei o ricorrenti) finalizzate a creare opportunità di condivisione dell'esperienza scolastica;

– *la cura della comunicazione all'interno del gruppo di lavoro*: comprende, secondo i partecipanti, strategie dialogiche e di agevolazione dell'ascolto reciproco tra i componenti del gruppo di lavoro (ad

esempio esplicitazione delle regole di comunicazione; ritmi e punteggiatura del discorso, programmazione degli incontri in spazi e tempi che li rendano sostenibili), che si concretizzano in attenzioni e cambiamenti, non solo organizzativi, necessari a creare un'atmosfera che faciliti il confronto su problemi e situazioni difficili;

– *la cura del compito di lavoro del gruppo*: secondo i docenti, implica strategie, le quali consentono al gruppo di lavoro di mantenere l'attenzione sul compito, trasformandolo nel centro e nella ragione stessa dell'esistenza del gruppo, istituendo un progetto e un "campo comune" di azione e di interesse e permettendo la valorizzazione e l'articolazione delle diverse competenze individuali;

– *la cura dei conflitti*: secondo i partecipanti, curare i conflitti comporta creare le condizioni perché essi possano non solo essere tollerati, ma anche essere considerati come esperienze formative. In questo senso, viene data rilevanza a strategie di mediazione o ad azioni di "ricerca di un'alleanza". La mediazione è vista come una funzione da non dare per scontata, che può essere agita da un membro del gruppo o da un professionista esterno al *team*. Mediare, nelle riflessioni dei docenti, significa riportare l'attenzione di tutti i membri sul compito di lavoro, riconoscendo le diverse posizioni e individuandone di nuove, al fine di comprendere meglio le situazioni su cui il gruppo confligge. La mediazione, dunque, sembra poter generare lo sfondo per un progetto comune. La ricerca di alleanza tra i membri di un gruppo pare esserle complementare e appare come una vera e propria strategia relazionale. Cercare alleanze significa "agganciare" il membro del gruppo che è percepito come più vicino di altri nella comprensione di una certa situazione o nell'intervento in essa. Sembra essere una strategia di potere: quando un componente di un gruppo di lavoro (il leader, ma non solo) riesce a stabilire un'alleanza con uno o più membri del gruppo, può convincere gli altri sulla direzione da dare al lavoro;

– *prendersi cura di sé*: i gruppi comprendono in essa le strategie individuali che hanno la funzione di promuovere auto-legittimazione e accettazione di sé nel gruppo di lavoro. Essa mira a promuovere consapevolezza non solo sulle motivazioni che spingono a far parte di un gruppo di lavoro, ma anche sulla possibilità e qualità dei contributi personali. Nei discorsi degli insegnanti, emerge come il prendersi cura di sé possa rinforzare la loro professionalità, implementando la capacità di esprimere ciò che fanno e sono in grado di fare nelle diverse situazioni scolastiche;

– *prendersi cura della riflessività del gruppo*: i partecipanti hanno elaborato questa strategia come una vera e propria strategia di ricerca che consente al gruppo di: prendere tempo per capire meglio le situazioni da affrontare, sospendendo la necessità di intervenire per raccogliere informazioni su ciò che può aiutare a individuare nuove modalità di intervento; di valutare e valorizzare cambiamenti anche minimi nelle pratiche educative e didattiche, in modo da agire in maniera più adeguata; di riflettere sulle pratiche quotidiane e sui comportamenti dei singoli docenti che compongono il gruppo di lavoro. Queste attenzioni e azioni hanno la caratteristica di considerare allo stesso tempo aspetti personali e “umani” e aspetti professionali del lavoro docente, senza squalificare gli uni a discapito degli altri. Per i partecipanti, questa competenza assume una notevole importanza, tanto da ritenere che essa debba essere supportata a livello organizzativo e istituzionale.

8.3 Le condizioni che ostacolano il lavoro di gruppo tra insegnanti a scuola

La ricerca mostra dunque come il lavoro di gruppo trovi la sua origine, oltre che in prescrizioni normative, nel bisogno individuale e professionale degli insegnanti di confrontarsi tra loro, ma necessiti anche di decisioni e azioni istituzionali e organizzative finalizzate a sostenerne la pratica. Perciò, le condizioni che ostacolano il funzionamento dei gruppi di lavoro sono, per i partecipanti, correlate alla mancanza di attenzione alla vita dei gruppi stessi. Ciò sembra accadere quando le decisioni e le azioni istituzionali e organizzative non sostengono la possibilità di lavorare in gruppo. Dalle riflessioni raccolte, questo sembra avvenire quando in una scuola:

– non si danno strategie specifiche per creare gruppi di lavoro: i gruppi sono nominati, ma i loro membri non vengono facilitati nella conoscenza reciproca e nella familiarizzazione con il contesto istituzionale, né, d'altronde, vi sono attenzioni particolari perché si possa generare un sentimento di appartenenza al gruppo o alla scuola;

– non vi sono occasioni (formali o informali) per riflettere (individualmente o in gruppo) su come essere gruppo di lavoro e sulle pratiche, sulle procedure, sui compiti che un gruppo ha o eredita dalla scuola stessa;

– i luoghi (ad esempio per riunioni formali, discussioni informali, ecc.) e i tempi (agenda, durata della collaborazione e attività, ritmi di

presenza, ecc.) in cui i gruppi si riuniscono, piuttosto che i ruoli dei componenti e le regole (di comunicazione e di azione) non sono pensati e impostati per promuovere effettiva collaborazione;

– il compito di lavoro e gli obiettivi del gruppo di lavoro sono imposti in una logica *top-down*.

La ricerca ha inoltre evidenziato come, quando la cura della vita di gruppo è carente a livello istituzionale, la possibilità di lavorare insieme da parte dei suoi componenti sembra essere principalmente legata alla disposizione personale di ciascuno. Durante il processo di ricerca, gli insegnanti si sono resi conto che, in queste situazioni, le differenze individuali sono più evidenti e diventano ostacoli alla collaborazione; le dinamiche relazionali vengono percepite come estremamente defatiganti e frustranti, perché i componenti del gruppo non riconoscono il contributo reciproco e le strategie di mediazione sono rare o impossibili.

9. Considerazioni alla luce dei risultati di ricerca

Rispetto alle domande iniziali, i percorsi di ricerca hanno permesso agli insegnanti di pensare cosa significhi essere gruppo di lavoro a scuola e di riconoscere nelle pratiche agite gli aspetti costitutivi del gruppo.

La dimensione del gruppo è diventata innanzitutto oggetto di un'attenzione professionale e di un'azione pedagogica da parte degli insegnanti. Da elemento dato per scontato e "dovuto", il fare gruppo in una logica collaborativa è stato riconosciuto come un aspetto qualificante il modo di vivere e di gestire l'esperienza scolastica, ma soprattutto come un *aspetto da conquistare*, riconoscendo la capacità di lavorare in *team* come una competenza da coltivare in quanto essenziale per promuovere interventi formativi di qualità. Da questo punto di vista, la ricerca mette in luce come la riflessione sul gruppo di lavoro e la possibilità di capirne il funzionamento siano condizioni che consentono ai *team* di esprimersi al massimo delle loro possibilità e di avere un reale impatto nella pratica lavorativa quotidiana. In quest'ottica il gruppo è diventato innanzitutto una dimensione da riconoscere e indagare, anche al fine di capirne il funzionamento e potervi intervenire. Se infatti, come dice la letteratura, il gruppo è una realtà presente e costitutiva della vita quotidiana, in realtà lo sviluppo di competenze di collaborazione non è un elemento banale o ovvio. In

questo senso, il lavoro di ricerca ha permesso agli insegnanti di riconoscere come la dimensione di gruppo sia un aspetto di cui prendersi cura, che può essere facilitato e implementato tramite un pensiero e azioni condivise a livello istituzionale.

Proprio la consapevolezza della pervasività della dimensione grup- pale nell'esperienza sociale e lavorativa ha permesso di promuovere il passaggio dalla dimensione prescrittiva, con cui si era soliti considera- re il gruppo, a una dimensione descrittiva, attenta a ciò che c'è, alle forme di collaborazione già presenti e alla valorizzazione degli ele- menti in esse funzionali. Questo passaggio ha anche permesso di rico- noscere e valorizzare il gruppo e la propria modalità di agire. È emer- so infatti quanto il *gruppo produca qualcosa al di là del risultato le- gato all'obiettivo* per il quale il gruppo si è costituito. Lavorando sulle pratiche di collaborazione nella scuola gli insegnanti si sono resi conto che ciò che qualifica il gruppo di lavoro non è solo il prodotto ma anche e soprattutto il processo: il gruppo produce non solo delle "cose" (azioni, progetti, interventi formativi, decisioni), ma soprattutto "un modo di fare le cose", che si costruisce proprio tramite pratiche condi- vise. Confrontando i diversi modi di lavorare in gruppo, i partecipanti hanno riconosciuto come ciascun gruppo si qualificasse per un proprio modo di affrontare i problemi, per un modo di procedere, per un equi- líbrio anche emotivo tra i partecipanti, per criteri di azione condivisi, per un linguaggio comune. Ciò si accorda con quanto afferma la lette- ratura: si diventa gruppo costruendo un proprio "codice" e un modo di affrontare le questioni attraverso la pratica, divenendo anche "comuni- tà di pratica"⁵². Gli insegnanti hanno riconosciuto inoltre come questo aspetto, se può creare coesione nel gruppo, può contribuire a rendere complesso l'inserimento di nuovi membri⁵³, importante visto l'ingente *turn-over* degli insegnanti. Il lavoro sul gruppo ha infine permesso, come abbiamo visto, il riconoscimento della complessità di aspetti connessi alla vita del *team* e della necessità di imparare a gestirli pur mantenendo un focus sul compito che il *team* si dà; in questo senso il compito di lavoro è stato inteso come uno dei principali aspetti di cui aver cura. Riuscire a costituirsi come gruppo di lavoro richiede, come abbiamo visto, l'acquisizione di una logica di integrazione, quindi non solo l'idea che ci sia reciprocità tra i membri del gruppo, ma anche la consapevolezza della necessità del contributo degli altri per raggiun-

⁵² E. Wenger, *La comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

⁵³ *Ibidem*.

gere gli scopi e la formazione di un gruppo come “soggetto sociale autonomo che si attribuisce un significato e che restituisce energia e risultati all’ambiente nel quale si è costituito”⁵⁴. Il lavoro di ricerca ha permesso ai partecipanti di uscire da una logica lineare per dare voce e corpo alla complessità di aspetti che attraversano la vita di gruppo.

L’individuazione delle condizioni facilitanti e degli ostacoli al lavoro di gruppo ha permesso inoltre di confrontarsi concretamente su questi aspetti al fine di poter utilizzare al meglio le potenzialità del gruppo. Come nella ricerca di Aquario, Ghedini e Bresciani, anche in questo percorso è emersa la centralità delle dimensioni strutturali come aspetti determinanti per permettere al gruppo di lavorare al meglio delle sue potenzialità. L’architettura degli spazi, la scansione dei tempi, la creazione di specifici momenti rituali sono aspetti che influenzano fortemente e concretamente il lavoro di gruppo. Riuscendo a pensare e presidiare anche questi aspetti si possono garantire alcune condizioni che permettono al gruppo di lavorare in modo efficace.

Ma assieme a questi elementi il lavoro di ricerca ha riconfermato la centralità delle dimensioni intangibili dell’esperienza gruppale: i giudizi, i sentimenti, le emozioni, le valutazioni sono elementi che costituiscono quel “tappeto” emotivo fondamentale in cui le azioni e le relazioni si danno: elementi che non possono essere dati per scontati né negati ma che necessitano di attenzione e riconoscimento⁵⁵.

10. *Potenzialità e limiti della ricerca: prospettive future*

I percorsi di ricerca descritti presentano potenzialità e sui limiti che consentono di comprendere quali ulteriori prospettive di ricerca si aprano sul tema del lavoro in gruppo tra insegnanti.

Le potenzialità riguardano principalmente il fatto che i percorsi sono stati vissuti dai partecipanti non solo come processi di ricerca, ma anche come opportunità per sperimentare diversamente la dimensione del gruppo di lavoro. Gli insegnanti hanno riconosciuto di aver vissuto un’esperienza diversa da quelle abituali: nel gruppo di ricerca hanno sperimentato un modo differente di fare gruppo e hanno potuto riflettere su ciò che stavano vivendo nel “qui e ora” del processo. In questo

⁵⁴ G. P. Quaglino, S. Casagrande, A. M. Castellano, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*, cit., p. 27.

⁵⁵ Cfr. A. Agosti, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo*, cit.

senso, i partecipanti non si sono limitati a conoscere funzionamento e dinamiche di gruppo; piuttosto hanno vissuto in prima persona e insieme gli effetti delle strategie adottate dai ricercatori nella conduzione dei gruppi, avendo l'opportunità di elaborare quanto sperimentato. Come l'ultimo incontro con i partecipanti ha permesso di constatare, la ricerca sembra avere avuto potenzialità trasformative nel momento in cui ha permesso di sviluppare un apprendimento esperienziale sul lavoro di gruppo tra docenti, consentendo a ciascuno, in maniera del tutto personale, di comprendere come poter contribuire alla vita e al lavoro di gruppo.

I limiti dei percorsi di ricerca consentono di vedere anche le prospettive di ulteriore esplorazione che da essi si dischiudono. Durante il processo di ricerca, i partecipanti si sono concentrati in particolare sulla possibilità di conoscere le condizioni e gli aspetti che impattano in maniera diretta sulle loro pratiche di lavoro in gruppo; pertanto sono rimaste sullo sfondo altre dimensioni cruciali nell'esperienza scolastica contemporanea, relative alla connessione tra lavoro di gruppo e inclusione scolastica o identità pedagogica professionale e istituzionale.

In quest'ottica, sembra importante continuare un lavoro di ricerca sul lavoro di gruppo tra insegnanti che approfondisca e metta alla prova le strategie già individuate per istituire e sostenere gruppi di lavoro rispetto ai temi della relazione tra lo sviluppo di una cultura collaborativa e la costruzione di un'identità pedagogica della scuola; degli effetti del lavoro in *team* degli insegnanti sull'esperienza scolastica degli studenti e, in particolare, sul rafforzamento delle loro capacità e competenze cooperative; degli effetti della collaborazione tra docenti sulle pratiche di inclusione.

Bibliografia

Agosti A., *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*, Milano, FrancoAngeli, 2006

Aquario D., Ghedini E., Brasciani Pocaterra M., *La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria*, in "Form@re. Open Journal per la formazione in rete", vol. 17, 2017, pp. 162-173

Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018

Barczac G., Lask F., Mulki J., *Antecedents of Team Creativity: An Examination of Team Emotional Intelligence, Team Trust and Collaborative Culture* in "Creativity and Innovation Management", vol. 19, n. 4, 2010, pp. 332-345

Bauman Z., *La società individualizzata*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2010

- Bocca G., *Pedagogia della formazione*, Milano, Guerini, 2000
- Cardarello R., *Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione*, in A. A-squini (a cura di), *La Ricerca-Formazione...*, cit, pp. 42-51
- Chenhall E. C., Chermack T. J., *Models, Definitions, and Outcome Variables of Action Learning: a Synthesis with Implications for HRD*, in “Journal of European Industrial Training”, Vol. 34, n. 7, 2010, pp. 588-608
- Dewey J., *Democracy and Education*, New York, The Macmillan Company, 1916
- Idem, *Experience and Education*, New York, Kappa Delta Pi, 1938
- Fook J., *Theorizing from Practice. Towards an Inclusive Approach for Social Work Research*, in “Qualitative Social Work”, vol. 1, n. 1, 2002, pp. 79-95
- Gilles R.M., Adrian F., *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*, London, Farmer Press, 2003
- Gjurovikj A., *Knowledge Management as a Competitive Advantage of Contemporary Companies*, in “Proceedings of the International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organizational Learning” 2013, pp. 482-488
- Guba E., Lincoln Y., *Naturalistic Inquiry*, Newbury Park, Sage, 1985
- Johnson D.W e Johnson R., *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1994
- Johnson D.W., Johnson R. & Holubec E., *The Nuts and Bolts of Cooperative Learning*, tr.it. *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erikson, 1996
- Lee V. E., Dedrick R., Smith J., *The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction*, in “Sociology of Education” 64, 1991, pp. 190-208
- Lee V. E., Smith J., *Collective Responsibility for Learning and its Effects on Gains in Achievement and Engagement for Early Secondary Students*, in “American Journal of Education”, 104, 1996, pp. 103-147
- Louis K. S., *Restructuring and the Problem of Teachers' Work*, in A. Lieberman (Ed.), *The Changing Contexts of Teaching 91st yearbook of the National Society for the Study of Education*, Vol. 1, Chicago, University of Chicago Press, 1992, pp. 138-156
- McIntyre A., *Participatory Action Research*, Thousand Oaks, Sage, 2008
- Marcialis P., *Esercizi di distanza e posture di ricerca: l'educatore al lavoro tra sapere situato e nuove strategie di costruzione della conoscenza*, in P. Marcialis (a cura di), *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 61-76
- Massa R., *Educare o Istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1991
- Idem, (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992
- Messiou K., Ainscow M., *Responding to Learner Diversity: Student Views as a Catalyst for Powerful Teacher Development?*, in “Teaching and Teacher Education”, n. 51, 2015, pp. 246-265
- Mezirow J., *Apprendimento e Trasformazione*, 2003, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 1991
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003

Eadem, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007

Nigris E., *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica tra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori ed insegnanti nella Ricerca-Formazione?*, in A. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione...*, cit., pp. 27-41

Nind M., *Inclusive Research and Inclusive Education: why Connecting them Makes Sense for Teachers' and Learners' Democratic Development of Education*, in "Cambridge Journal of Education", vol. 44, n. 4, 2014, pp. 525-540

Palma M., *Per una apertura della scuola e del ruolo insegnante*, in "Pedagogika", XXI, 3, 2017, pp. 38-44

Eadem (a cura di), *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2017

Palmieri C., *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica: percorsi di ricerca e formazione*, in F. Cappa (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 13-50

Eadem, *Agire l'inclusione sociale: condizioni di possibilità e limiti del lavoro educativo*, in S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetti (a cura di), *Diritti, cittadinanza, inclusione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. 133-142

Peterson P., McCarthey S., Elmore R., *Learning from School Restructuring. Teachers' Community*, in "Restructuring Schools American Educational Research Journal", 33, 1996, pp. 119-153

Petter G., *Lavorare insieme nella scuola. Aspetti psicologici della collaborazione tra insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1998

Quaglino G. P., Casagrande S., Castellano A. M., *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*. Milano, Raffaello Cortina, 1992

Rosenholz S., *Teachers' workplace: The social organization of schools*, New York, Longman, 1989

Seashore L., Marks H., Kruse S., *Teachers' Professional Community in Restructuring Schools*, in "American Educational Research Journal", Vol. 33, Issue 4, 1996, pp. 757-798

Sennet R., *Insieme. Rituali, piaceri e politiche della collaborazione*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2012

Schein E., *Lezioni di consulenza. L'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 1992

Idem, *Le relazioni di aiuto come costruire e sostenere relazioni efficaci*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2009

Slavin R., *When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement?*, in "Psychological Bulletin", n. 94 (3), 1983, pp. 429-445

Spillane J. P., *External Reform Initiatives and Teachers Zones of Enactment*, in "Journal of Curriculum Studies", 31, 1999, pp. 143-175

Yin R.K., *Case Study Research. Design and Methods*, Los Angeles, Sage Publication, 1994

Wenger E., *La comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 1998