

Expanding the Zone of Reflective Capacity: Taking Separate Journeys Together Espandendo la zona di capacità riflessiva: unendo percorsi diversi

Ron Tinsley and Kimberly Lebak (2009), *Networks*, 11(2)

Introduzione

La formazione degli insegnanti è un aspetto del "life-long learning" che inizia nel periodo immediatamente precedente l'assunzione di incarico e continua per tutta la loro vita lavorativa.

(Fullan, 1992), Diez and Blackwell (1999) auspicano che i programmi di formazione a livello universitario abbiano un ruolo primario nello sviluppo professionale permettendo di migliorare la classica preparazione di un insegnante.

In attesa del riconoscimento del Consiglio Nazionale per gli standard di insegnamento, Diez e Blackwell (1999) auspicano che la 'riflessione', l'indagine sulla propria pratica di insegnamento e la collaborazione, possano essere incluse nei programmi accademici per gli insegnanti. Darling-Hammond(2005) affermano che questi programmi sono necessari per offrire l'opportunità agli insegnanti di trasferire la teoria nella pratica e affrontare la complessità dell'insegnamento imparando ad analizzare i processi di insegnamento e apprendimento.

Gli educatori di tutto il mondo hanno fatto propria l'idea che impegnarsi in un'azione di ricerca può rafforzare la figura degli insegnanti come 'ricercatori nella classe' che cercano di migliorare le proprie pratiche di insegnamento e aiutare gli studenti ad ottenere risultati migliori (Carr & Kemmis, 1986). Le nostre istituzioni erano consapevoli di queste raccomandazioni e hanno cercato di incorporare nei programmi universitari questi concetti, nel momento in cui venivano definiti.

Il programma del Corso di Laurea (Master of Arts) in Scienze dell'Educazione presso il nostro "college" è iniziato nel 2004 ed è stato progettato per aiutare i docenti tirocinanti a diventare docenti più efficaci e perspicaci sviluppando al tempo stesso le loro conoscenze contenutistiche e pedagogiche ed aiutandoli a incorporare queste nuove conoscenze nella loro pratica quotidiana. E' previsto che il programma si concluda con un capstone project. Tali progetti vengono utilizzati nell'istruzione universitaria come fase finale dell'esperienza formativa. Il corso "capstone" si è rivelato utile nell'aiutare gli studenti laureati a "collegare la teoria alla pratica in modo significativo e collaborativo" (Brown & Bensen, 2005, p. 679). Il progetto capstone serve come conclusione del nostro master nello stesso modo di una tesi tradizionale, e include molti degli elementi tradizionali di una tesi, come una revisione della bibliografia rilevante, la raccolta dei dati, l'analisi dei dati, e la riflessione sui dati.

Il nostro progetto è stato progettato per differire da tesi tradizionali in parecchi modi significativi. Il focus del nostro progetto era di migliorare la pratica individuale attraverso una ricerca attiva sulla classe, piuttosto che condurre una ricerca letteraria o sperimentale. Il progetto è stato ideato per essere un'attività indipendente di ricerca-azione che avrebbe dimostrato un miglioramento livello di prestazione dell'insegnante come "reflective practitioner"[4] Inoltre il nostro progetto avrebbe dovuto essere completato entro un semestre, come una tradizionale tesi. O almeno questa era la tempistica che avevamo previsto per il nostro progetto. Tuttavia, quando venne il momento per il nostro primo gruppo di laureati/insegnanti di cominciare il corso "capstone", ci rendemmo conto che non erano adeguatamente preparati per affrontare la sfida nel modo che avevamo previsto

Il problema

Da istruttori del corso per la preparazione dei progetti finali, credevamo che quei

studenti , poiché avevano ottenuto 27 o più crediti accademici, sarebbero rapidamente stati in grado di identificare un problema nelle loro classi, formulare un piano di azione, implementarlo e riflettere sui successi raggiunti. Invece avevamo dodici insegnanti bisognosi di sostegno, feedback e rassicurazione nel condurre qualsiasi tipo di ricerca in classe. Questi fatti andavano affrontati. Quegli insegnanti non erano ancora ricercatori praticanti indipendenti. Non eravamo riusciti a prepararli ad intraprendere indipendentemente progetti di ricerca. Abbiamo velocemente sviluppato un nuovo piano, con un obiettivo chiaro in mente. Volevamo che i nostri insegnanti diventassero ricercatori praticanti in grado di autovalutarsi riflessivamente e di sintetizzare ed incorporare nuove idee nella propria pratica, adoperando risorse disponibili. Eravamo consapevoli che non avremmo potuto raggiungere i nostri scopi se avessimo diretto i loro progetti di ricerca al posto loro. Se avessimo strutturato troppo il processo, loro non avrebbero sviluppato un senso di indipendenza. Dovevamo trovare il giusto equilibrio tra sostegno e libertà per questi ricercatori praticanti emergenti. Volevamo fornire a questi insegnanti un sostegno sociale che si adeguasse alle loro zone di sviluppo prossimale. Vygotsky ha definito quest'area come "la distanza tra il livello effettivo di sviluppo qual è determinato dalla risoluzione indipendente di problemi, e il livello di sviluppo potenziale qual è determinato dalla risoluzione di problemi sotto la guida di adulti o in collaborazione con pari più capaci" (1978, p. 86). Volevamo fornire una struttura per la collaborazioni con pari provenienti da contesti diversi ma con simili livelli di formazione. Avevamo anche previsto di fornire a quegli insegnanti una guida esperta su una base individuale se il sostegno dei pari non fosse bastato. Perciò abbiamo adottato una struttura di collaborazione dove quegli insegnanti avrebbero analizzato, riflettuto e si sarebbero sostenuti l'un l'altro nel loro sviluppo professionale durante tutto il processo di ricerca.

Abbiamo osservato che quegli insegnanti hanno elaborato e sviluppato collaborativamente la comprensione delle proprie pratiche all'interno della zona di sviluppo prossimale, come previsto. Inoltre abbiamo notato una notevole accelerazione nello sviluppo man mano che quegli insegnanti miglioravano la propria conoscenza delle classi e delle pratiche d'insegnamento dei colleghi guardando e discutendo apertamente le registrazioni video delle loro lezioni. Quegli insegnanti sono diventati ricercatori praticanti nelle classi degli altri dopo aver preso il tempo di esaminare attentamente quelle registrazioni di lezioni, si sono impegnati onestamente nelle pratiche d'insegnamento degli altri e si sono ritrovati coinvolti per persona interposta nell'apprendimento effettuato dagli studenti nelle classi degli altri partecipanti.

Questa crescita veloce è avvenuta in una porzione specifica della zona di sviluppo prossimale, che abbiamo definito come la "zona della capacità riflessiva". Questa zona condivide gli attributi teorici solitamente associati alla zona di sviluppo prossimale, ma è un costrutto definito più specificamente che viene alla luce quando i praticanti intraprendono progetti separati di ricerca e nel contempo, riflettono collaborativamente sui loro progetti. Lavorando assieme in una zona di capacità riflessiva ampliata, quegli insegnanti sono rapidamente diventati ricercatori praticanti riflettenti.

I partecipanti

12 studenti del Corso di Laurea (Master of Arts) in Scienze dell'educazione hanno partecipato al progetto.

Questi studenti laureati, tutti insegnanti in servizio dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore, differivano grandemente in termini di esperienza e luoghi di insegnamento.

Dei dodici partecipanti, tre erano maschi e nove erano femmine. Uno degli uomini era afro-americano. Il resto dei partecipanti erano bianchi. Le esperienze di insegnamento variavano da due a vent'anni. Quattro insegnanti di scuola elementare - elementary school- erano relativamente nuovi nel campo dell'educazione, ognuno di

loro aveva insegnato meno di cinque anni. Due erano insegnanti di scuola media - middle school.- insegnanti per insegnamenti speciali. Un insegnante insegnava scrittura alla scuola media- middle school, mentre un altro insegnava scienze. Cinque insegnanti insegnavano in diverse aree della scuola superiore - high school- che includevano matematica, inglese, studi sociali e educazioni speciali. Anche i distretti scolastici degli insegnanti erano molto vari. Tre insegnanti insegnavano in una scuola urbana in una zona ritenuta a rischio, un insegnante in una scuola privata speciale e otto in distretti scolastici in periferia. Tutti gli insegnanti avevano un numero di crediti universitari compreso tra 27 e 33.

Il processo

Per facilitare la stesura dei loro progetti di ricerca, abbiamo suddiviso i dodici insegnanti in tre gruppi che si sono incontrati ogni settimana per quindici settimane. Lo scopo dei primi incontri è stato quello di definire e condividere le proprie pratiche di insegnamento e iniziare a sperimentare la riflessione attraverso il dialogo di gruppo. Riflettere attraverso il dialogo di gruppo è utile come modalità di confronto che permette di comprendere quanto accade nelle rispettive classi elaborando possibili soluzioni per modificare il proprio modo di operare (in classe?). I membri del gruppo hanno videoregistrato periodicamente le proprie lezioni per dodici settimane e hanno guardato i rispettivi video settimana dopo settimana per ottenere suggerimenti e per aiutarsi a migliorare le rispettive pratiche di insegnamento. All'inizio i gruppi hanno preso visione delle lezioni videoregistrate dall'inizio alla fine. Tuttavia, all'avanzare del semestre hanno cominciato a guardare solo gli spezzoni indicati dall'insegnante che si era videoregistrato. Nei loro confronti di gruppo, hanno descritto le proprie esperienze anche dal punto di vista della teoria appresa durante i loro precedenti corsi di studio. Ogni insegnante ha preso appunti relativamente alle proprie attività di classe e ha documentato i dialoghi avvenuti settimana dopo settimana. Durante le quindici settimane abbiamo incontrato i singoli gruppi ma i nostri interventi non hanno facilitato il progredire del loro lavoro.

Abbiamo suggerito specifiche risorse bibliografiche da consultare, ma soprattutto li abbiamo incoraggiati a rispondere alle domande in modo autonomo e attraverso il confronto reciproco. Possiamo dire che nel complesso i gruppi erano quasi completamente autosufficienti.

L'opportunità di avere incontri programmati proprio per la collaborazione e il confronto reciproco ha aiutato ognuno di loro a sciogliere le perplessità e li ha aiutati a sviluppare una prima modalità di lavoro da ricercatori. Gli incontri con i colleghi insegnanti hanno permesso loro di collaborare in cicli di pianificazione, azione, osservazione e riflessione.

Ciascun insegnante ha sviluppato un proprio progetto e ha sfruttato la collaborazione con gli altri per ampliare le possibilità di confronto attraverso lo scambio dei punti di vista in ogni passaggio del processo di ricerca-azione.

Documentare il processo

In qualità di formatori e di ricercatori, volevamo analizzare i progressi degli insegnanti partecipanti al nostro Master. Abbiamo preso documentazioni settimanali e videoregistrato ogni incontro di confronto collaborativo di ciascun gruppo. Sono state installate videocamere ad accensione automatica per registrare le attività dei gruppi ogni settimana. Abbiamo analizzato i video in due momenti differenti. All'inizio lo scopo di prendere visione delle registrazioni era quello di dare un riscontro agli insegnanti sulle loro attività di ricerca. A seguito del completamento di tutti i progetti, abbiamo analizzato le registrazioni e la documentazione per fare una relazione conclusiva sul progetto "capstone" agli organizzatori del corso.

Abbiamo preso visione delle registrazioni dei gruppi di insegnanti in ordine

cronologico in modo da comprendere i loro progressi in termini di attività di ricerca svolte. Usare le registrazioni come finestre aperte sulla ricerca e sugli sviluppi dell'intero processo, ci ha permesso di documentare la crescita dei singoli tirocinanti lungo il corso dell'intero semestre. I dialoghi, settimana dopo settimana, hanno reso evidente il cambiamento dell'attività didattica nella loro pratica quotidiana. Le registrazioni video insieme ai progetti completati e alle annotazioni prese, ci hanno permesso di descrivere l'evolversi completo del percorso che ha portato questi insegnanti a diventare ricercatori praticanti. Abbiamo osservato che gli insegnanti in tutti e tre i gruppi hanno modificato e trasformato le loro modalità di insegnamento in differenti modi - tutti positivi. Il resoconto che segue descrive il percorso svolto durante l'attività di ricerca - azione di uno dei tre gruppi, puntando l'attenzione su uno dei suoi membri. Questo paragrafo include trascrizioni dei video, riassunti da annotazioni prese e informazioni dai progetti completati. Il percorso di questo gruppo testimonia la crescita professionale che è possibile grazie alla proposta collaborativa che abbiamo progettato e migliorato insieme a questi insegnanti.

Percorso di un gruppo nella pratica trasformativa

Questo gruppo era formato di quattro insegnanti delle scuole secondarie, Cliff, Michelle, Jenny, e Fran. Questi quattro insegnanti si trovavano a vari stadi della propria carriera e insegnavano materie diverse in scuole diverse, però sono stati in grado di stabilire una buona relazione da professionisti che insegnano a studenti delle scuole secondarie. Condividevano tutti esperienze del programma postgrad in educazione che portava a questo progetto culminante di ricercazione. Abbiamo deciso di seguire il loro percorso per via dell'ampia varietà di esperienze di insegnamento rappresentate in questo dato gruppo. Adoperiamo nomi fittizi ma i particolari sono autentici.

Quando questo gruppo è iniziato, Cliff, insegnante di matematica con lunga pratica (seasoned math teacher, check), aveva insegnato per vent'anni geometria a livello scondario, in un circolo didattico urbano. Michelle insegnava inglese in una scuola secondaria superiore di periferia da quattro anni. Gli altri due membri del gruppo erano Jenny, un'insegnante di storia con cinque anni di esperienza di insegnamento in una scuola di periferia, e Fran, an eighth grade writing teacher (check trovare equivalente italiano o spiegare in nota) in una piccolacomunity school in riva al mare.

Questi quattro insegnanti si incontravano settimanalmente per pianificare, operare, osservare riflettere in modo collaborativo sui loro progetti individuali di ricerca-azione.

Durante il loro primo incontro di gruppo Cliff, Michelle, Fran e Jenny hanno discusso delle loro esperienze di insegnamento e hanno tentato di definire quale area volevano migliorare con i loro progetti. Essi discussero i problemi che avevano studiato nel corso di laurea e in altri sviluppi professionali. Tuttavia sviluppare il piano, si rivelò un compito elusivo (non è meglio difficile o complicato?). Cliff che aveva più del doppio di anni di esperienza di insegnamento di qualsiasi degli altri membri del gruppo, ebbe più difficoltà nell'identificare il focus della ricerca. Un po' sconcertato di fronte alla prospettiva, ha cercato di spiegare i suoi pensieri a Michelle, Fran, Jenny.

Cliff: Insegno geometria da 20 anni. Conosco i contenuti disciplinari. Ho bisogno di approfondire la pedagogia. La matematica, proprio per come sono strutturati i suoi contenuti, è sempre stata insegnata utilizzando approcci più tradizionali rispetto ad altre discipline. L'insegnamento dei concetti matematici avviene prevalentemente tramite una lezione frontale e onestamente non conosco altri modi in cui potrebbero altrimenti essere insegnati.

Durante il secondo incontro tra colleghi, Cliff ha mostrato una videoregistrazione

di una classica lezione di matematica in una sua classe in modo che i suoi colleghi lo aiutassero a individuare un possibile progetto di ricerca. Dopo aver osservato il video i suoi colleghi hanno notato che pochi studenti isolati dominavano la lezione.

Michelle: Perché soltanto quattro studenti rispondono alle tue domande?

Cliff: In questa classe ho [studenti con] capacità molto diverse. Questi quattro conoscono tutto il materiale presentato. Per questo dominano la discussione in classe. In effetti ci pongo un termine più tardi nella lezione. Continuate a guardare: vedrete come faccio con loro.

Quando il gruppo guardava il filmato di come Cliff bloccava le domande insistenti di uno degli studenti, gli chiesero di fermare la registrazione e di rivedere il segmento di filmato. Sul video questo è quello che il gruppo ha visto e ascoltato:

(Cliff è alla lavagna e interroga un gruppo di venti studenti. Il parlottio degli studenti si sente in sottofondo.. Alcuni studenti sembrano disinteressati, mentre altri sono concentrati sull'insegnante. Uno studente sta chiaramente monopolizzando la lezione rispondendo ad ogni domanda correttamente prima che Cliff possa chiedere una risposta)

Cliff: Keisha, non rispondere ad alcuna domanda per i prossimi cinque minuti: Hai capito? Cinque minuti!

(Keisha rimane seduta e cerca di stare in silenzio)

Cliff: Per un valore negativo, devo andare sopra o sotto questo asse?

Keisha: Sotto

Cliff: Cinque minuti, Keisha? Sono già passati cinque minuti?

(Keisha mette la testa sul banco e scrive qualcosa sul suo foglio. Tiene la testa sul banco per il resto della lezione)

Dopo la riproduzione del video dell'interazione tra Cliff e Keisha, Michelle ha preso per prima la parola.

Michelle: Cliff, tu hai davvero limitato l'apprendimento di Keisha. Si è completamente spenta dopo che sei intervenuto su di lei

Jenny: Michelle ha ragione, Cliff. Lei reagisce al tuo invito a stare in silenzio mettendo giù la testa. Anche dopo che sono passati i suoi cinque minuti, lei non si lascia più coinvolgere dalla lezione

Fran: Keisha non è la sola a non essere coinvolta. Quella studentessa non sta seguendo per niente. Guardala (Fran indica sullo schermo un altro studente nel video in pausa)

Cliff iniziò a spiegare come egli gestisce il comportamento degli studenti e come questa studentessa è sempre predominante. Ma poi lui smise di parlare, riavvolse la videocassetta, e guardò se stesso e la studentessa. Nessuno parlò per alcuni istanti. Michelle riprese per prima a parlare.

Michelle: Io penso che tu abbia bisogno di trovare un modo per soddisfare le esigenze di un maggior numero di studenti della tua classe

Cliff: Con tutti i contenuti che devo tramettere, è molto duro insegnare a tutti i diversi livelli degli studenti di questa classe

Michelle: Cliff, Keisha sarebbe la candidata ideale per il processo di compacting

Cliff: Io non so che cosa sia il compacting

Jenny: Il compacting è una strategia per differenziare l'insegnamento. Ho imparato cos'è in una classe, lo scorso semestre.

Michelle e Jenny hanno continuato lo scambio, spiegando i principali concetti e la terminologia connessa alla differenziazione dell'istruzione e come si può fare con studenti delle scuole superiori. Mentre Cliff vedeva l'intoppo come un problema di gestione del comportamento, il gruppo di pari lo ha aiutato a concentrarsi su come migliorare l'apprendimento degli studenti. Il processo collaborativo che è avvenuto durante e dopo la condivisione del primo video ha dato l'impeto al progetto di ricerca di Cliff. Ha deciso di concentrarsi sul rispondere ai bisogni di tutti i suoi allievi di geometria tramite la differenziazione dell'insegnamento. Il piano che Cliff ha scelto di seguire non sarebbe mai emerso se fosse stato lasciato da solo per sviluppare un piano di ricerca-azione. I suoi pari lo hanno aiutato a definire il proprio percorso.

Cliff ha continuato la sua pianificazione leggendo la ricerca disponibile su questo tema. Ci ha chiesto suggerimenti di lettura. Cliff registrava le sue attività quotidianamente nei suoi appunti sul terreno:

Ho passato tutto il giorno a leggere i due libri che il professore mi ha dato da leggere. Credo che l'elemento che mi interessi di più è l'aspetto di processo. Per la mia ricerca concentrerò parte delle mie osservazioni su come gli studenti fanno per trarre un senso da idee ed informazioni, e anche sull'adoperare la valutazione della preparazione e su come "compact out" gli studenti volenterosi.

Come Cliff ha letto circa l'insegnamento differenziato, ha imparato come l'implementazione di un modello didattico diverso potrebbe offrire maggiori opportunità di apprendimento nella sua classe. Ha continuato annotando i suoi pensieri nei suoi appunti sul campo:

Il progetto che prevede l'attuazione dell'istruzione differenziata in questo scenario prevede che l'insegnante di classe pianifichi indicazioni/istruzioni che includano piccoli gruppi flessibili, ricerca individuale, nonché istruzioni per l'intera classe. Questo approccio potrebbe rendere un'impresa difficile la programmazione didattica, ma ha la possibilità di offrire attività significative per le intelligenze multiple e di promuovere un ambiente che esprime apprezzamento per i diversi stili di apprendimento.

A seguito della ricerca nella sua nuova area di interesse, egli ha steso un elenco di domande guida che ha sviluppato in un nuovo quadro concettuale per progettare l'insegnamento nella sua classe. Il suo gruppo di pari ha giocato un ruolo fondamentale nel suo processo di sviluppo e nel suo successivo progetto di piani di lezione differenziati per la sua classe. La riflessione cooperativa ha portato ad un'ulteriore autoriflessione. I feedback ha portato ad una ricerca che ha ulteriormente plasmato i suoi processi di planning autoriflessivi. Nelle sue note sul campo (nelle sue annotazioni), Cliff ha descritto la preparazione per attuare l'istruzione differenziata nella sua classe.

Oggi ho iniziato a programmare lezioni che includeranno elementi di differenziazione. L'unità corrente in cui lavoreremo è quella dei triangoli rettangoli. Quindi, ho bisogno di programmare un progetto di gruppo. Non ho bisogno di indicare con esattezza delle particolari abilità, ma ho bisogno di qualcosa su cui si possa mettere le mani, computazionale, e forse alcune altre cose ancora. Questa è una sfida, ma è eccitante. Voglio proprio vedere che cosa accadrà.

Come Cliff ha introdotto le nuove strategie nella sua classe, egli ha lottato internamente (con se stesso) con i benefici ovvi di un modello di istruzione che è

fortemente in contrasto con le sue pratiche di insegnamento degli ultimi vent'anni. Implementando l'istruzione differenziata, egli ha abbandonato un insegnamento frontale e ha ceduto parte del suo controllo ai suoi studenti. Il passo successivo è stato tornare dal suo gruppo di pari per il feedback, la restituzione. Egli ha mostrato loro un video del suo primo tentativo di istruzione differenziata nella suo corso di geometria. Ha chiesto loro suggerimenti sulla gestione di una studentessa, Mia, che ha avuto difficoltà nel risolvere un problema con molti step (con molte richieste).

Cliff: Ditemi come avrei dovuto fare questo diversamente. Io non sapevo come gestire questa situazione con Mia.

Il gruppo di pari ha visto il video degli studenti di Cliff che lavorano insieme in gruppi. Mia è ovviamente in difficoltà con il problema di geometria. Gli altri studenti del suo gruppo hanno riconosciuto la sua frustrazione e si sono fermati per aiutarla fornendole i passaggi necessari per risolvere il problema. Quando Mia ha completato il problema, è apparsa sollevata, ma ha messo velocemente la testa sul banco come se fosse imbarazzata per aver avuto bisogno dell'aiuto dei pari. Cliff ha messo in pausa il video e si è girato verso il suo gruppo di pari.

Cliff: Ora è così che è andata quella parte della lezione. La matematica sempre dà a tutti un momento difficile. Ho avuto studenti che si sono aiutati reciprocamente nel risolvere il problema. Io non lo faccio abbastanza. E' febbraio e sto appena iniziando ad averli che si aiutano l'un l'altro. Io volevo che condividessero, ma non so se ho gestito bene la cosa. Forse non erano pronti per questo livello di aiuto. Mia mi è sembrata turbata quando ha messo giù la testa.

Fran: Lei ha messo giù la testa sul banco solo alla fine. Riesco a vedere la tua preoccupazione.

Jenny: Io penso che gli altri studenti stavano cercando di salvarla dall'annegamento. Non hanno voluto vedere il suo insuccesso.

Cliff: Io non so se ha funzionato. Dopo che ho visto questa parte sul video, io sono tornato indietro e ho guardato tutti i libri sulla differenziazione. Secondo quello che ho letto, gli studenti hanno bisogno di imparare da un altro quando tu differenzi. Io penso che Mia ha imparato qualcosa, ma non ne sono sicuro.

Michelle: I bambini imparano uno dall'altro. E non solo i bambini, io imparo dai miei bambini. Io qualche volta imparo più da loro che loro da me.

Fran: Io penso che la soluzione sia creare un'atmosfera accogliente nella classe. I bambini hanno bisogno per sentirsi a loro agio di dare e ricevere aiuto. Tutti i libri sulla differenziazione indicano la necessità di costruire una comunità (di creare un gruppo).

Jenny: Se tu guardi il video, i bambini hanno utilizzato l'aiuto degli studenti. È stato bello che non hai ceduto e aiutato. Tu hai bisogno che loro imparino l'uno dall'altro e il solo modo che ciò possa accadere è che tu glielo lasci fare.

Fran: Tu hai iniziato la differenziazione solo poche settimane fa. Guardate ora come sono in grado di iniziare ad andare oltre. Tu stai incominciando a costruire comunità.

Michelle: Sì, stanno incominciando a costruire una identificazione personale tra di loro. In questo breve lasso di tempo di attuazione della differenziazione noi stiamo vedendo una differenza.

Cliff: Ricordo di aver letto il libro che voi ragazzi mi avete detto di prendere. Era sulla creazione di un ambiente per gli studenti che favoriva l'apprendimento e la valutazione. Questo è sicuramente qualcosa di cui ho bisogno per continuare a lavorare. Sono contento che tu pensi che questo sia stato un buon primo passo.

Fran: Questo è importante per la vita: Quando gli studenti entrano nel mondo reale, hanno bisogno di ricevere aiuto l'uno dall'altro.

Il dialogo tra Cliff e i suoi pari è stato di supporto e di rassicurazione per le azioni che stavo portando nella sua classe. Attraverso l'analisi della situazione con i pari, Cliff è stato incoraggiato dal fatto che i cambiamenti nella sua classe sono stati positivi. Ha guadagnato la fiducia di continuare a provare nuove strategie didattiche nella sua aula.

Durante le settimane successive, Cliff ha lavorato per sviluppare progetti di gruppo in corso nella sua classe. Il suo gruppo di pari ha sostenuto i suoi sforzi e ha fornito ulteriori approfondimenti per aiutarlo a prepararsi per continuare il suo lavoro. I suoi appunti sul campo hanno svelato i suoi pensieri e le sue elaborazioni al momento:

Ho finalmente completato la mia piccola attività di gruppo. Si compone di quattro elementi: il calcolo, la lettura, il fare e la discussione. Io credo che ciascuno di questi componenti dovrà impegnare almeno un membro di ogni gruppo. Ci saranno 4 gruppi di 3-4 studenti. Questi piccoli gruppi saranno scelti dall'insegnante, per cui ciascun gruppo era formato da uno studente bravo nel calcolo, uno nella costruzione, uno nella lettura/scrittura e uno nella cinestetica.

Dopo che i suoi studenti avevano completato il progetto, Cliff ha mostrato al suo gruppo di pari un nuovo video. I suoi pari hanno guardato con interesse per vedere se c'erano nuovi segnali di apprendimento degli studenti e l'impegno attivo.

Michelle: Nessuno ha preso il controllo del gruppo. Ogni membro ha aggiunto e dipendeva dai propri punti di forza.

Fran: Hai davvero raggiunto tutti gli studenti e il tempo era stato assegnato per la revisione.

Jenny: La lezione era un buon esempio di elaborazione dei contenuti.

Cliff: Voi tutti mi avete davvero aiutato a fare alcuni cambiamenti drastici. Non avrei potuto vedere accadere questo poche settimane fa.

Come Cliff ha proseguito attraverso il processo di ricerca, è passato dal creare piccole opportunità per gli studenti ad aiutarli vicendevolmente a pianificare un progetto differenziato lungo una settimana. Le sue procedure si sono evolute rapidamente includendo l'uso di valutazioni preliminari per determinare i percorsi didattici, piuttosto che condurre tutta la classe in lezioni e unità in sincronia.

Cliff: Guardate i risultati del pre-test, sono in grado di muovere questa unità delle trasformazioni più rapidamente. La maggior parte delle domande del pre-test è stata risolta con facilità. Gli studenti hanno capito i movimenti di base. Ero contento che questo era stato completato. Normalmente vorrei solo solcare tra i capitoli e prendere abbastanza tempo per coprire la materia.

E alla fine delle quindici settimane di progetto, lui e il suo gruppo hanno riconosciuto il cambiamento nella sua pratica.

Michelle: C'è una tale differenza nel livello di impegno dei tuoi studenti ora.

Fran: Keisha ora è cambiata: Che differenza dalla prima lezione dove lei si estraniava dalla lezione.

Le proprie pratiche riflessive di Cliff hanno dimostrato la natura ciclica del processo di ricerca-azione. Le sue indicazioni finali nei suoi appunti sul campo hanno mostrato le possibilità di sviluppo organico del processo di ricerca-azione collaborativo:

L'impatto di questo studio promuoverà pratiche didattiche innovative e porterà a più approfondite ricerche sull'istruzione differenziata. Sebbene differenziando l'istruzione si sia dimostrata a volte noiosa, voglio condividere i benefici accademici di ricorrere a tali pratiche con i colleghi, al fine di facilitare l'istruzione di studenti diversi culturalmente e linguisticamente.

Cliff ha riconosciuto che la collaborazione è stata la chiave per sbloccare il progetto di ricerca azione che era giusto per lui:

È stato un piacere avere insegnanti non di matematica valutare il mio processo di insegnamento. Così spesso noi chiediamo solo per il consiglio e la guida all'interno della nostra propria disciplina. Avendo altri nel mio gruppo guardare i video delle mie lezioni registrate e la mia consegna mi hanno costretto a preparare le mie lezioni per coloro che non hanno una propensione per la matematica. Il loro consiglio è stato schietto e apprezzato. E' dimostrato anche attraverso i miei studenti.

Nel corso di un periodo di quindici settimane Cliff è stato anche facilitato per i suoi bisogni da un elevato grado di sostegno tra pari e di orientamento nella regolazione delle sue proprie pratiche. Cliff stava diventando un auto-attualizzatore e auto-diretto praticante ricercatore nella sua classe. Aveva ampliato la sua zona di sviluppo prossimale e lui ha riconosciuto che l'espansione era dovuta in parte alla collaborazione riflessiva con i pari. Mentre Cliff è l'esempio che abbiamo scelto di mettere a fuoco in questo articolo, è importante notare che anche gli altri membri del gruppo di Cliff e i membri degli altri due gruppi hanno sviluppato e attuato piani di ricerca che sono stati significativamente plasmati dall'input del loro gruppo di pari. Tutti i membri dei gruppi liberamente hanno ammesso che l'interazione tra pari in tutte le fasi del processo di ricerca ha portato a trasformazioni in ciascuna delle loro classi. Ogni membro del gruppo ha inserito il processo di ricerca-azione nel proprio livello di preparazione e ha lavorato verso il miglioramento sulle aree di bisogno individuate e chiarite nel processo di collaborazione tra pari. Ogni insegnante aveva intrapreso percorsi diversi per completare i loro progetti di Capstone, ma tutti hanno notato cambiamenti positivi nelle loro visioni di pratica professionale.

I risultati dell'apprendimento

Dopo aver osservato e analizzato sui video lo sviluppo delle interazioni tra colleghi, abbiamo scoperto che ciascun insegnante individualmente doveva incominciare il percorso "capstone" a partire dal proprio livello di pratica. Attraverso le nostre osservazioni abbiamo anche scoperto che ciascun membro del gruppo poteva contribuire e trarre beneficio dalla collaborazione dei colleghi, indipendentemente dal livello di pratica.

Nella nostra analisi e sintesi dei dati (i video degli insegnanti, i video dei gruppi, le annotazioni e i progetti finali), abbiamo tenuto in considerazione la teoria socioculturale di Vigotsky. Il focus di Vigotsky sul ruolo del contesto sociale sullo sviluppo è stato la prospettiva usata per osservare il processo di crescita dei nostri insegnanti. Nello specifico, il concetto di Vigotsky della zona prossimale di sviluppo fornisce il quadro teorico di riferimento per l'analisi del percorso di crescita professionale presentato in questo articolo (Vygotsky, 1978). Due sono le condizioni che devono verificarsi perché lo sviluppo che può potenzialmente realizzarsi, si realizzi veramente.

(Wells, 1999). Primo, l'azione di sostegno (intervento?) deve corrispondere con l'obiettivo specifico del discente. Secondo, le modalità dell'azione di sostegno (dell'intervento?) devono permettere al discente di arrivare a fare ciò che non è ancora in grado di fare da solo attraverso la collaborazione con gli altri.

L'azione di sostegno ricevuta dai colleghi nei nostri gruppi soddisfa entrambi i criteri, sia il criterio della corrispondenza, sia quello di permettere all'individuo di agire ad un livello di poco superiore al livello in cui lavora in modo indipendente.

Attraverso il confronto reciproco gli insegnanti all'interno del gruppo di colleghi, sono diventati ben consapevoli dei punti di forza e di debolezza degli studenti nelle classi uno dell'altro. Durante l'attività ognuno di essi è diventato tirocinante nelle classi degli altri. Essi erano coinvolti sia dal punto di vista cognitivo che da quello emotivo nei processi collaborativi all'interno del gruppo di colleghi e allo stesso tempo essi agivano indipendentemente come ricercatori nelle proprie classi.

Questi insegnanti, come tutti i discenti, operano all'interno della zona di sviluppo prossimale, ognuno arrivando a costruire una comprensione dell'insegnamento attraverso una pratica riflessiva e ognuno fornendo una guida e un supporto a partire dalla gamma di risorse che ha a disposizione per gli altri (Tharp & Gallimore, 1988).

Adger (2002) dice: "Il discorso professionale non è la ciliegina sulla torta dello sviluppo professionale. E' la torta stessa." (p.28). Il processo che abbiamo documentato dimostra che questo modo di vedere le cose è corretto.

Sviluppo nella zona di capacità riflessiva

La rapida e mirata crescita che abbiamo osservato attraverso questi insegnanti è avvenuta in una specifica porzione della zona prossimale di sviluppo - che abbiamo identificato come la zona di capacità riflessiva. Questa zona condivide gli attributi teorici della zona di sviluppo prossimale, ma è una struttura definita più specificamente utile per descrivere e comprendere il fenomeno che abbiamo documentato.

Wells (1999) afferma, "apprendere entro la zona di sviluppo prossimale coinvolge tutti gli aspetti del discente - agire, pensare, sentire; non solo modifica le possibilità di partecipazione ma anche trasforma l'identità del discente" (p. 331). Analogamente, la capacità di riflessione si sviluppa contemporaneamente nel dominio cognitivo, affettivo e psicomotorio quando gli individui sono impegnati insieme nella zona di crescente capacità riflessiva.

Il ricorso alla riflessione collettiva, grazie al quale tutti i membri di un "gruppo di lavoro" si concentrano su una serie di obiettivi condivisi, comporta un avanzamento cognitivo basato sulle conoscenze e le esperienze comuni messe in gioco. Le conoscenze e le esperienze accumulate durante il corso universitario semestrale si sono dimostrate solide, notevoli e variegiate quanto a natura e consistenza. Nel condividere intuizioni, situazioni, analisi e valutazioni, il potenziale di questo tipo di riflessione è stato in qualche modo amplificato. Le considerazioni empiriche elaborate da Cliff hanno fornito diversi spunti di riflessione sulla portata cognitiva di questo tipo di approccio.

Ciò che mi ha maggiormente interessato è stata l'immediatezza che l'insegnamento diversificato offre, perché il mio commento alle considerazioni di Keisha mi ha costretto per ciò stesso a rivedere il mio approccio didattico in sede di lezione. Se la cosa era alquanto evidente nel filmato, ebbene quale altro "errore" stavo commettendo nel falso convincimento di insegnare "bene"? Ho letto tutti i libri che i miei professori e i miei colleghi mi hanno suggerito di leggere. Ho applicato in classe le conoscenze acquisite sull'apprendimento cooperativo e l'insegnamento differenziato. Ora vedo gli studenti diversamente, preparo le lezioni in modo differente, e discuto di insegnamento con i miei colleghi in un altro modo. Il mio metodo di insegnamento ha subito un'evoluzione positiva.

La capacità riflessiva messa in campo da quest'esperienza ha aperto nuove

prospettive e, allo stesso tempo, le menti degli insegnanti si sono aperte alla possibilità di modificare il loro approccio in un modo che non sarebbe stato nemmeno immaginabile se avessero agito separatamente. Operando collettivamente la loro capacità di riflessione si è come amplificata, e il loro avanzamento cognitivo ha proceduto di pari passo, come dimostra la considerazione riportata qui di seguito:

Dopo aver esaminato i filmati relativi ai cambiamenti sistematici che il mio approccio didattico ha scientemente subito a seguito di quest'esperienza, adesso so quale direzione le mie lezioni devono prendere se voglio motivare i miei studenti a gestire responsabilmente il proprio percorso educativo, passando da un apprendimento di tipo passivo ad uno di tipo attivo. Per raggiungere quest'obiettivo sarà necessaria una continua evoluzione del mio metodo d'insegnamento, attraverso un continuo processo di ricerca e uno scambio di vedute con i miei colleghi dal momento che l'apprendimento è in se stesso un processo permanente.

La mia capacità riflessiva si è ulteriormente ampliata grazie alla fiducia e alla comprensione reciproca tra me e i miei colleghi. Così come lo sviluppo cognitivo ad essa relativo, la capacità riflessiva individuale si sviluppa attraverso l'interazione tra i partecipanti impegnati in una attività comune e si espande quando è mediata da un'interazione positiva con gli altri partecipanti (Wells, 1999). Alcune considerazioni raccolte dopo l'ultima riunione in classe mostrano il risvolto affettivo di questo processo:

Devo riconoscere che mentre ero seduto in classe stasera e mi guardavo intorno le espressioni di spaesamento o nervosismo presenti sui volti di chi era seduto nella stanza erano scomparse. Quelli di noi che si erano dimostrati diffidenti e scostanti inizialmente, alla fine avevano un atteggiamento completamente diverso. Una sensazione a dir poco magnifica. Posso dire con certezza che molti di noi non sapevano cosa aspettarsi da questo progetto, ma alla fine tutti queste negatività erano scomparse.

A percorso ultimato abbiamo imparato che, man mano che l'effettiva capacità di auto-riflessione di ciascuno di noi si ampliava, la quantità e la qualità del sostegno messo in gioco da ciascuno per l'avanzamento cognitivo di tutti gli altri partecipanti erano mutate sensibilmente. In questo processo graduale di avanzamento cognitivo collettivo, il livello di dipendenza del singolo dagli altri membri del suo gruppo è inizialmente forte ma alla fine del processo viene raggiunto un livello di indipendenza, in termini di autoconsapevolezza, che non esisteva prima. Uno degli insegnanti coinvolti nel progetto ha descritto l'avanzamento implicito in questo processo, nei seguenti termini:

In un lasso di tempo relativamente breve abbiamo notato dei miglioramenti in ciascuno di noi. Ci siamo messi in discussione chiedendoci cose come "sto facendo bene" o "posso fare meglio"

Conclusioni

I percorsi condivisi in questo articolo si presentano come una potente testimonianza di ciò che gli individui possono realizzare quando lavorano in modo indipendente, e riflessivo per migliorare le loro pratiche professionali. Promuovendo la collaborazione tra pari nel processo di ricerca-azione, questi docenti alla fine hanno trasformato la propria identità di insegnanti ed hanno potenziato la capacità di autocontrollare il proprio apprendimento e la propria crescita professionale.

Sviluppando la propria capacità riflessiva, ogni insegnante si è trovato ad incarnare sia il ruolo del mediatore esperto che il ruolo dell'operatore. I programmi di formazione a livello universitario possono responsabilizzare gli insegnanti come ricercatori professionisti riflessivi. A livello più semplice, la ricerca equivale al processo di apprendimento. Abbiamo scoperto che gli insegnanti da studenti laureati possono assumere il ruolo di Operatori ricercatori nelle proprie aule e trasformare le loro proprie pratiche di insegnamento. I programmi di formazione universitaria devono fornire agli insegnanti conoscenza, orientamento, - con l'allontanarsi graduale dalla guida e dalla struttura, al fine di responsabilizzarsi come professionisti autoformati.

References

- Adger, C. (2002). Professional conversation and teacher learning, *Educational Researcher*, 31(9), 26-28.
- Brown, A. & Benson, B. (2005). Making sense of the capstone process: reflections from the front line. *Education*, 125(4), 674-692.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Lewes: Falmer.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (Eds.). (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Diez, M. & Blackwell, P. (1999). *Achieving the new vision of master's education for teachers*. Washington, DC: National Council for the Accreditation of Teacher Education.
- Fullan, M. G. (1992). *Successful school improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. NY: Cambridge University Press.