

IL FOCUS GROUP: UN DUPLICE STRUMENTO PER LA RICERCA EDUCATIVA E LA FORMAZIONE DOCENTI

THE FOCUS GROUP: A DUAL TOOL FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND TEACHER TRAINING

Francesca Oddone | Dipartimento di Lingue e Culture Moderne, Università degli Studi di Genova |
Genova (IT) | francesca.oddone@gmail.com

Andrea Maragliano | Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Genova (IT) |
Genova (IT) | maragliano.andrea@gmail.com

✉ **Francesca Oddone** | Dipartimento di Lingue e Culture Moderne, Università degli Studi di Genova |
Piazza Santa Sabina 2, 16124 Genova, Italia | francesca.oddone@gmail.com |

Sommario Il contributo descrive l'utilizzo del focus group come strumento integrativo di raccolta di informazioni, nell'ambito di un progetto di ricerca che ha coinvolto i docenti della scuola secondaria di primo grado del Comune di Genova, e che ha attivato iniziative di confronto e condivisione tra pari in un ambiente di apprendimento cloud-based. Tra i diversi dispositivi di raccolta dati predisposti nel corso del progetto, lo scopo dei focus group era quello di sondare in profondità il concetto di autoefficacia dei docenti e le rappresentazioni ad esso correlate. Dall'esperienza condotta sono emersi alcuni elementi che sembrano indicare la valenza del focus group non soltanto come dispositivo di ricerca, ma anche come dispositivo formativo all'interno di un percorso di apprendimento professionale. Sulla base dell'osservazione e dell'analisi effettuata, lo strumento si è rivelato determinante sia per la costruzione degli indicatori del dispositivo di indagine conclusivo, sia per generare occasioni di discussione e autoriflessione tra docenti, sostenendo la diffusione di nuclei di sviluppo formativo e di apprendimento tra pari all'interno della comunità professionale.

PAROLE CHIAVE Focus group, Sviluppo professionale docenti, Formazione tra pari, Autoefficacia, Innovazione.

Abstract This paper describes the use of focus group discussion as a supplementary qualitative method for educational research. The study is part of a research project involving lower-secondary school teachers based in Genoa, who used a cloud-based training environment. Focus groups represented one of the various data collection tools adopted, for the purpose of in-depth qualitative analysis of teachers' self-efficacy constructs and representations. Indications emerging from the study suggest that focus group discussion may serve not only as a research tool, but also as a means for professional development. According to observation and analysis, focus groups proved to be crucial in generating discussion and self-reflection among teachers, thus sustaining peer-learning and professional development within the professional community.

KEY-WORDS Focus group, Teacher professional development, Peer training, Self-Efficacy, Innovation.

INTRODUZIONE

I percorsi di ricerca che esplorano pratiche e modelli di formazione professionale nel contesto educativo si concentrano, da un lato, sugli ambienti di apprendimento, le strategie, le tecnologie abilitanti e, dall'altro, sul ruolo dei facilitatori del processo, le loro competenze, abilità e, sempre più, le rappresentazioni, percezioni e atteggiamenti dei fruitori della formazione. Questi ultimi aspetti vengono identificati nella letteratura scientifica quali predittori significativi della disponibilità e della motivazione dei formatori ad adottare modelli didattici alternativi alle modalità di apprendimento trasmissive (Albion, 1999; Benigno, Chifari, & Chiorri, 2014; Tschannen-Moran & Chen, 2015).

Nonostante la consistenza di tali percorsi di ricerca, l'adozione di paradigmi innovativi non appare ancora consolidata all'interno del sistema scolastico italiano, sia a causa del ritardo nell'integrazione delle tecnologie negli istituti scolastici, sia per la mancanza di dispositivi di formazione informale e sviluppo professionale tra pari. Nella scuola secondaria di primo grado, in particolare, il problema dell'adeguatezza del profilo professionale e delle competenze dei docenti, ai fini della realizzazione di una didattica inclusiva, rende urgente la progettazione di modelli formativi flessibili, che si avvalgano di strumenti evoluti e di ambienti di apprendimento cooperativi. Alcuni studi evidenziano, inoltre, come l'apprendimento professionale continuo possa essere rallentato quando non si attui, in parallelo, un adeguato rinforzo del sentimento di autoefficacia dei docenti (Tschannen-Moran & Chen, 2015). Infine, negli studi su innovazione e profilo professionale ricorre la necessità di attivare occasioni di riflessione, discussione e confronto tra pari (OECD, 2013).

L'obiettivo di questo studio è quello di rispondere, almeno in parte, ai bisogni emersi in ambito formativo professionale, immaginando un modello di formazione orientato alla condivisione di saperi ed esperienze professionali, che sostenga l'acquisizione di nuove competenze nell'ambito delle tecnologie didattiche e, contemporaneamente, spazi di dialogo e autoriflessione tra docenti. Con tale finalità, abbiamo predisposto alcune iniziative di formazione *blended* all'interno di un ambiente di apprendimento *cloud-based* (Oddone, 2016a). Nella progettazione di questo percorso abbiamo intravisto la possibilità di utilizzare lo strumento del *focus group* non soltanto come dispositivo integrativo di raccolta dati, ma anche come strumento conversazionale di supporto alla riflessione condivisa con finalità metacognitiva. Tale strumento sembra poter rappresentare per i docenti un'efficace forma di svi-

luppo collettivo, in quanto la riflessione partecipata consolida il senso di appartenenza a una comunità di apprendimento e di pratica, rivelandosi così un potente mezzo di sviluppo professionale (Busetti, Dettori, Forcheri, & Ierardi, 2006).

Mentre l'utilizzo del *focus group* è ampiamente consolidato quale metodo qualitativo nella ricerca educativa (Baldacci & Frabboni, 2013; De Ketele & Roegiers, 2013; Trincherò, 2002), il ruolo di tale dispositivo in ambito formativo non è stato indagato approfonditamente nella letteratura scientifica. Alcuni studi lo indicano come strumento appropriato nel caso della formazione docenti, sia perché permette ai partecipanti di lasciare emergere sensazioni, opinioni e preoccupazioni riguardo al percorso formativo in atto e/o alle esperienze didattiche, sia perché permette ai progettatori di adattare lo strumento formativo ai bisogni e agli interessi che emergono durante il percorso (Williams & Katz, 2001).

Appare, quindi, auspicabile condurre ulteriori indagini su questo strumento, al fine di delineare nuovi presupposti per interventi e modelli concettuali sostenibili, basati tra l'altro sulla sinergia tra gli istituti scolastici e il mondo della ricerca. Questo contributo riassume gli obiettivi dello studio, la sperimentazione, raccolta e analisi dei dati emersi dall'utilizzo del *focus group* quale strumento duplice di ricerca e sviluppo professionale.

STATO DELL'ARTE

Profilo professionale e tecnologia

Sulla base dei recenti studi sulla situazione dell'innovazione scolastica (OECD, 2009; OECD 2013; OECD, 2015), diversi fattori che ostacolano l'applicazione di una didattica attiva e inclusiva sono riconducibili al ritardo dell'Italia rispetto ai seguenti obiettivi: integrazione delle TIC negli edifici scolastici; creazione di reti di laboratori per l'innovazione; diffusione di forme di apprendimento informale tra gli insegnanti; sostegno alla formazione permanente. Accanto alle difficoltà nell'implementazione di reti, comunicazione e cooperazione, alcuni elementi ostativi sembrano stabilire una relazione con il profilo di competenze dei docenti e con la scarsa diffusione di iniziative di formazione e confronto tra pari (Oddone & Firpo, 2015).

Per la definizione di profilo professionale e competenze del docente ci riferiamo, in particolare, alla disciplina del CCNL (artt. 26, 27), alle Indicazioni nazionali per il curricolo (MIUR, 2015), al Quadro di riferimento sulle competenze (UNESCO, 2008), agli studi di confronto con altri paesi (OECD, 2013) e condotti a livello locale (Donadio & Cipolli, 2014; Gianferrari, 2009). In base ai risultati di queste

analisi, l'anzianità del corpo docenti e i limiti della formazione iniziale renderebbero necessaria una più significativa formazione in servizio e la diffusione di forme di apprendimento informale, che rispecchiano l'evoluzione delle tecnologie educative, che si fondino su una maggiore assunzione di responsabilità delle scuole rispetto ai percorsi formativi tra pari e su un più alto livello di consapevolezza nei docenti rispetto all'efficacia delle proprie pratiche (autoefficacia).

Autoefficacia

Nella teoria socio-cognitiva, l'autoefficacia corrisponde alla convinzione che l'individuo ha di saper gestire con successo specifiche attività, situazioni o aspetti del proprio funzionamento psicologico, sociale o professionale (Bandura, 2000). La valutazione dell'autoefficacia è sempre misurazione dell'autoefficacia percepita da un soggetto in un ambito dato. Alcuni studi hanno adattato e validato scale per la valutazione dell'autoefficacia degli insegnanti (Bandura, 2006; Benigno, Chiorri, Chifari, & Manca, 2013; Biasi, Domenici, Capobianco, & Patrizi, 2014; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Nel contesto scolastico l'autoefficacia si declina in sei dimensioni: capacità di partecipare ai processi decisionali, capacità di influire sugli apprendimenti, capacità di gestire la classe, capacità di coinvolgere le famiglie nel processo educativo, capacità di coinvolgere la comunità, capacità di creare un clima scolastico positivo (Bandura, 2000). Le convinzioni degli insegnanti circa la propria efficacia personale determinano l'atteggiamento degli stessi sia verso il processo educativo, sia verso le singole attività e proposte didattiche (Bandura, 2000) e sono un forte predittore dei comportamenti (Albion, 1999). Nella letteratura scientifica, la percezione di autoefficacia è stata correlata nello specifico con la disponibilità dei docenti a introdurre l'innovazione nelle pratiche scolastiche (Albion, 1999; Tschannen-Moran & Chen, 2015). Tuttavia, il ruolo dell'autoefficacia nell'introduzione dell'innovazione rimane un tema aperto, in particolare rispetto alla possibilità di progettare modelli di sviluppo professionale che incorporino gli elementi forniti dalla teoria socio-cognitiva e che siano esplicitamente costruiti per incidere sulle convinzioni dei docenti.

Innovazione e integrazione

Per quanto riguarda l'introduzione di modelli di didattica innovativa, la ricerca si concentra principalmente sulla definizione delle competenze per l'introduzione dell'innovazione nei sistemi scolastici (Mishra & Koheler, 2006; MIUR, 2015; UNESCO, 2008), sull'integrazione delle tecnologie (Benigno et al., 2014; Domine, 2009; Guichon, 2012), sulla metodologia della *Computer Technology*

Education, normalizzazione e *transfer* (Bax, 2011; Chao, 2015), e sullo sviluppo di comunità virtuali di apprendimento e di pratica in ambienti integrati (Donadio & Cipolli, 2014; Pozzi, Persico, & Sarti, 2015). Mentre nella letteratura scientifica l'adozione di tali ambienti sostiene le comunità di pratica (Busetti et al., 2006), non è altrettanto esplorata l'ipotesi che i processi di innovazione e integrazione possano essere agevolati dal potenziamento del senso di autoefficacia individuale e/o collettivo all'interno della comunità professionale (Tschannen-Moran & Chen, 2015).

Ricerca trasformativa

Il quadro teorico a cui si ispira questo studio comprende i concetti principali dell'*expanded learning* della Activity Theory per la progettazione di ambienti di apprendimento (Engeström, 2009), ma soprattutto il modello offerto dalla *Teacher Inquiry* (Dana & Yendol-Hoppey, 2009), all'interno del quale i docenti sono visti come soggetti generatori di conoscenza e gli ambienti di discussione costituiscono il perno attorno al quale avviene la trasformazione. In quest'ottica, rendere i docenti consapevoli della riflessione sulla propria pratica e padroni degli strumenti della ricerca educativa significa aumentarne il coinvolgimento verso un'evoluzione nei processi educativi (Dana & Yendol-Hoppey, 2009; McNiff, 2013).

Nella letteratura scientifica, inoltre, la relazione tra ricerca trasformativa e crescita professionale risulta più forte della relazione che intercorre tra aggiornamento professionale tradizionale e cambiamento nelle pratiche didattiche, in quanto all'interno di un modello di ricerca-azione i partecipanti sviluppano un maggiore senso di coinvolgimento nella costruzione di conoscenza (Dana & Yendol-Hoppey, 2009). Il senso di appartenenza generato da questo coinvolgimento risulta contribuire fortemente alla possibilità di un cambiamento durevole (Dana & Yendol-Hoppey, 2009). All'interno di tale modello, le pratiche riflessive rivestono un ruolo chiave. Vale la pena, pertanto, provare a identificare quali dispositivi strutturati possano garantire un momento stabile di riflessione e facilitare il confronto tra pari, restituendo anche dati qualitativi a supporto della ricerca.

Il focus group come dispositivo conversazionale

Nell'ambito della ricerca sociale, alcuni studi indicano il *focus group* come strumento capace di creare un ambiente comunicativo facilitante, in cui le persone coinvolte si sentono emozionalmente libere di confrontarsi all'interno di un ambiente protetto (Bloor, 2002; Furedi, 2003). Nella metodologia della ricerca educativa il *focus group* è definito come intervista di gruppo, in cui un moderatore conduce un'intervista su un numero limitato di soggetti,

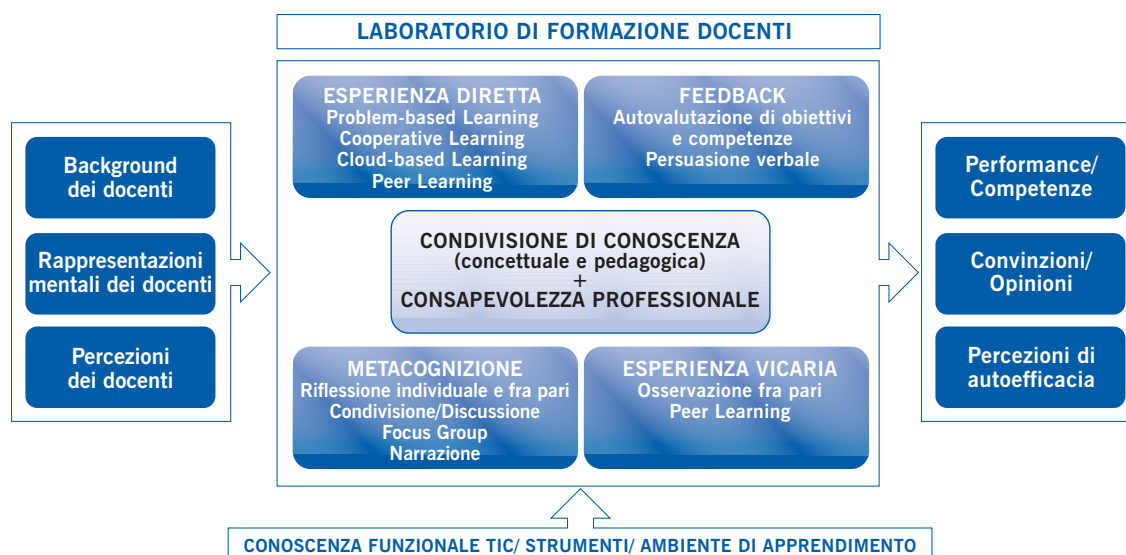


Figura 1. Modello di formazione a sostegno della percezione di autoefficacia dei docenti.

in un ambiente artificiale, stimolando l'interazione e il dialogo tra i soggetti stessi (Trincherò, 2002). Il *focus group* si delinea, quindi, come tecnica di esplorazione qualitativa privilegiata per indagare in profondità un tema o concetto (Zammuner, 2003) e come strumento in grado di operationalizzare l'intersoggettività (Albanesi, 2014).

Tali presupposti, uniti all'evidenza che le strategie messe in atto all'interno di un processo di sviluppo professionale richiedono di essere accompagnate da una discussione informata e consapevole (Tschannen-Moran & Chen, 2015), lasciano pensare che il *focus group* possa costituire non soltanto un dispositivo di ricerca, ma anche un'occasione di dialogo e confronto tra pari, a supporto dei percorsi di sviluppo e condivisione tra docenti. Inoltre, la condivisione dei meccanismi attraverso i quali i pari acquisiscono esperienze di successo professionale contribuisce a mantenere una motivazione più persistente di fronte alle difficoltà insite nella professione (Bandura, 2000). Pertanto, le occasioni di spazio conversazionale tra pari dovrebbero essere moltiplicate, in particolare all'interno dei percorsi formativi, dove il ricorso alla riflessività costituisce anche un elemento di monitoraggio dei processi. In quest'ottica, indagare il possibile ruolo del *focus group* come strumento/evento per lo sviluppo professionale resta un campo aperto, a sostegno di un modello di formazione continua sostenibile.

METODO E STRUMENTI

Coordinate generali del progetto

Il progetto di ricerca a cui lo studio afferisce si colloca nell'ambito del dottorato in *Digital Humanities* dell'Università di Genova (AA. AA. 2014/2016). Il progetto si articola in alcune iniziative di formazione *blended* a supporto dell'apprendimento professionale degli insegnanti e volte all'acquisizione di

una maggiore consapevolezza delle proprie competenze ed efficacia (per contenuti, modalità di lavoro e strumenti, si veda Angiolani & Oddone, 2015; Oddone, 2016b). All'interno di tale progetto – articolato in uno studio esplorativo, un laboratorio di sperimentazione, la raccolta e l'analisi dei dati – il *focus group* rappresenta uno degli strumenti integrativi di raccolta di informazioni e indagine in profondità, atto a fornire elementi utili per la costruzione degli indicatori del dispositivo di indagine conclusivo (questionario autocompilato, si veda sotto); al tempo stesso si colloca tra le tecniche utilizzate per la riflessione tra pari (Figura 1).

Una delle prime fasi del progetto è consistita in uno studio di caso con finalità esplorative teso ad indagare la relazione tra il profilo professionale dei docenti e le difficoltà esistenti nell'adozione di dispositivi digitali, strumenti di condivisione e pratiche attive. Lo studio, che è stato realizzato nell'aprile 2014, ha coinvolto l'intera popolazione dei docenti della scuola secondaria di primo grado del Comune di Genova. I risultati raccolti (Oddone & Firpo, 2015) sono coerenti con i dati degli studi nazionali, sia per quanto riguarda l'aspetto anagrafico (età, sesso, numero di anni di insegnamento), sia per quanto riguarda gli ostacoli percepiti dagli intervistati rispetto all'adozione di tecnologie innovative e ambienti di lavoro collaborativo. Data la forte esigenza emersa nei confronti della formazione, si è ipotizzato che un incremento nella partecipazione dei docenti ad alcune attività di sviluppo professionale favorisca l'uso di pratiche didattiche innovative, così come l'appartenenza attiva dei docenti a una comunità di pari.

A seguito dello studio esplorativo, si è proceduto a una fase di sperimentazione che ha coinvolto quattro gruppi di docenti della scuola secondaria di primo grado del Comune di Genova (N=74; M=5,

F=69), volta a sviluppare maggiori competenze tecnologiche e consapevolezza della propria auto-efficacia.

Il progetto di ricerca complessivo si è avvalso ad oggi di diversi dispositivi di raccolta di informazioni, quali un questionario in entrata, un test di autovalutazione e due *focus group*. Tali strumenti sono stati predisposti al fine di monitorare le modalità di fruizione della formazione, l'evoluzione dell'opinione dei docenti rispetto all'uso didattico delle tecnologie e di registrare eventuali effetti della formazione, in particolare sulla percezione dei docenti rispetto alla propria autoefficacia (Oddone, 2016b). L'analisi e la triangolazione delle informazioni raccolte (analisi statistica sui dati quantitativi dei questionari esplorativi, categorizzazione dei dati testuali di tipo qualitativo, analisi qualitativa sui dati dei *focus group*) hanno permesso di elaborare gli indicatori per il questionario conclusivo sull'autoefficacia, che verrà somministrato nei prossimi mesi.

Contesto e partecipanti

L'analisi che viene qui presentata si concentra esclusivamente sulla fase di discussione tra pari hanno nell'ambito della sperimentazione mediante la tecnica del *focus group*. L'analisi che viene qui presentata si concentra esclusivamente sulla fase di discussione tra pari condotta nell'ambito della sperimentazione mediante la tecnica del *focus group*. Ha coinvolto undici partecipanti (N=11; M=2, F=9) di età compresa fra i 38 e i 58 anni ($M_a = 49$, $^sX = 6,4$) e con anzianità media di servizio compresa fra 3 e 39 anni ($M_a = 16$, $^sX = 11,8$). I partecipanti sono stati suddivisi in due *focus group*,

il primo svolto nel mese di giugno 2015 e il secondo nel febbraio 2016 (le caratteristiche dei partecipanti sono riportate nelle tabelle 1 e 2). La popolazione *target* era formata da insegnanti della scuola secondaria di primo grado della città di Genova che hanno risposto, su base volontaria, a una mail di invito. La convocazione al *focus group* descriveva il progetto di ricerca al quale l'indagine afferisce e le finalità dell'incontro.

Il campionamento, rispetto alla popolazione rispondente, è stato effettuato seguendo il modello non probabilistico del campionamento a scelta ragionata (Trincherò, 2002). Il campione di comodo così ottenuto si compone di soggetti eterogenei dal punto di vista anagrafico, della distribuzione sul territorio (istituti scolastici rappresentati: IC Voltri, IC Bolzaneto, IC Teglia, IC Colombo, IC San Fruttuoso, IC Quinto-Nervi) e degli ambiti disciplinari (lettere, matematica e scienze, lingua inglese, lingua francese, educazioni musicale e motoria), al fine di avere a confronto persone diverse rispetto a esperienze, competenze e contesto professionale.

La finalità dei *focus group* è stata quella di individuare la fraseologia dei soggetti della ricerca (Trincherò, 2002) e di sondare capillarmente il concetto di autoefficacia per avere una panoramica ampia delle rappresentazioni, anche indirette, legate a tale tema.

Procedura e strumenti

L'intervista di gruppo con funzione esplorativa è stata condotta da un moderatore direttivo con traccia strutturata e scaletta di cinque domande. Ogni intervista di gruppo aveva un numero di partecipanti

Docente	Genere	Disciplina	Età	M_a e DS corretta (età)	Anni servizio	M_a e DS corretta (anzianità professionale)
N° 1	F	Lingua francese	41		12	
N° 2	F	Lingua inglese	56		30	
N° 3	F	Scienze motorie	58	$M_a = 49$	39	$M_a = 22,8$
N° 4	F	Educazione musicale	52	$^sX = 9$	30	$^sX = 14,8$
N° 5	F	Matematica e scienze	38		3	

Tabella 1. Caratteristiche dei partecipanti al 1° focus group.

Docente	Genere	Disciplina	Età	M_a e DS corretta (età)	Anni servizio	M_a e DS corretta (anzianità professionale)
N° 1	F	Lingua inglese	50		12	
N° 2	F	Lingua inglese	54		13	
N° 3	F	Lingua inglese	51	$M_a = 49$	15	$M_a = 10,3$
N° 4	M	Lettere	45	$^sX = 4,1$	11	$^sX = 4,3$
N° 5	F	Matematica e scienze	43		8	
N° 6	M	Matematica e scienze	51		3	

Tabella 2. Caratteristiche dei partecipanti al 2° focus group.

predefinito (da 5 a 6) e ha permesso di rilevare in tempi brevi informazioni non strutturate (Trincherò, 2002). Un osservatore non partecipante ha rilevato dati situati su comportamenti, atteggiamenti dei partecipanti e condizioni di contesto.

La documentazione dei *focus group* è avvenuta mediante registrazione audio-video, previa informazione e autorizzazione dei partecipanti, e compilazione di una griglia di osservazione. Il *setting* in cui si sono svolti i *focus* (Figura 2) è stato allestito in condizioni di buona accessibilità e illuminazione, scarsa rumorosità, con i soggetti seduti in cerchio (Krueger, 2009).

Lo schema delle domande – elaborato per condurre il ragionamento dei partecipanti a restituire rappresentazioni sul concetto di autoefficacia – ha seguito una struttura induttiva (Figura 3), ossia dal generale (richiamare un evento-sfida che attivi una riflessione sulle proprie capacità) al particolare (focalizzare su effettive capacità e risorse che si hanno e su come vengono messe in campo) (Albanesi, 2004). La metodologia di analisi, data anche l'estensione del campione e delle informazioni raccolte, è stata di tipo qualitativo e si è basata sul confronto tra le trascrizioni delle registrazioni audio dei *focus*, la registrazione video e la griglia compilata dall'osservatore (Kitzinger, 2005; Trincherò, 2002). I dati sono stati codificati manualmente dal ricercatore in collaborazione con il conduttore dei *focus group*. Per l'estrazione del discorso dei partecipanti dalle interviste è stato assegnato ad ogni soggetto un indice nominale cardinale progressivo (da P1 a P11), in modo da poter meglio identificare l'origine delle fraseologie (tecnica di *bracketing*). Questo procedimento ha permesso di identificare nel testo concetti rilevanti e/o ricorrenti rispetto alla dimensione dell'autoefficacia percepita, mediante categorizzazione degli elementi lessicali e delle collocazioni. Il modesto spessore dell'aspetto empirico in questa fase è legato alla natura della ricerca e all'afferenza dello studio sui *focus group* a una ricerca più ampia, all'interno della quale questi dispositivi rappresentano una fonte integrativa di dati, utili per corroborare i dati quantitativi già raccolti.

RISULTATI

I dati ottenuti comprendono i comportamenti verbali e non verbali osservati, le percezioni e le opinioni auto-riportate dai partecipanti, oltre a quanto documentato attraverso comunicazioni spontanee dei docenti, commenti, segnalazioni a posteriori.

I dati raccolti dall'osservatore restituiscono una partecipazione uniforme dei partecipanti, un numero di interventi congruo con la durata dell'intervista, un coinvolgimento positivo nell'interazione con i colleghi. La motivazione alla partecipazione – intesa a contribuire alla ricerca, ma soprattutto dettata dal bisogno di condividere una riflessione tra pari – si è

espressa sia attraverso l'alta adesione alle due convocazioni (con conseguente necessità di selezione al momento del campionamento), sia attraverso un livello di distrazione molto basso. Non sono emerse relazioni di *leadership*, ruoli espliciti o impliciti tra i membri dei gruppi.

I dati testuali delle due interviste di gruppo sono stati categorizzati in ambiti semantici e i concetti ricorrenti emersi nelle porzioni di testo analizzate sono stati correlati al quadro teorico sia rispetto al costrutto dell'autoefficacia sia rispetto al dispositivo adottato (Figure 4 e 5).

Rispetto al costrutto, la fraseologia degli intervistati è stata ricondotta in particolare alle seguenti tre dimensioni: 1) capacità di influire sugli apprendimenti; 2) capacità di gestire la classe; 3) capacità

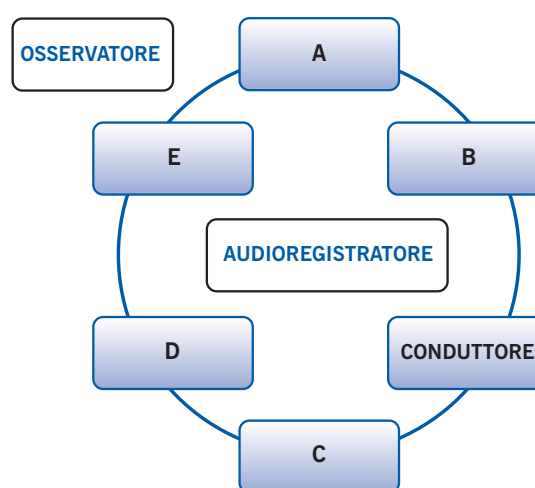


Figura 2. Disposizione del setting.

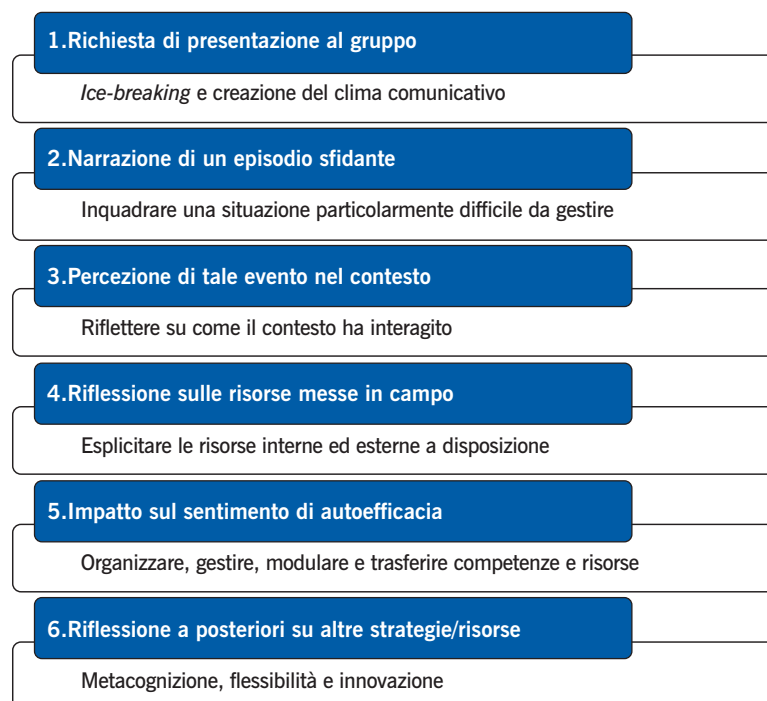


Figura 3. Schema delle domande e dimensioni ricercate.

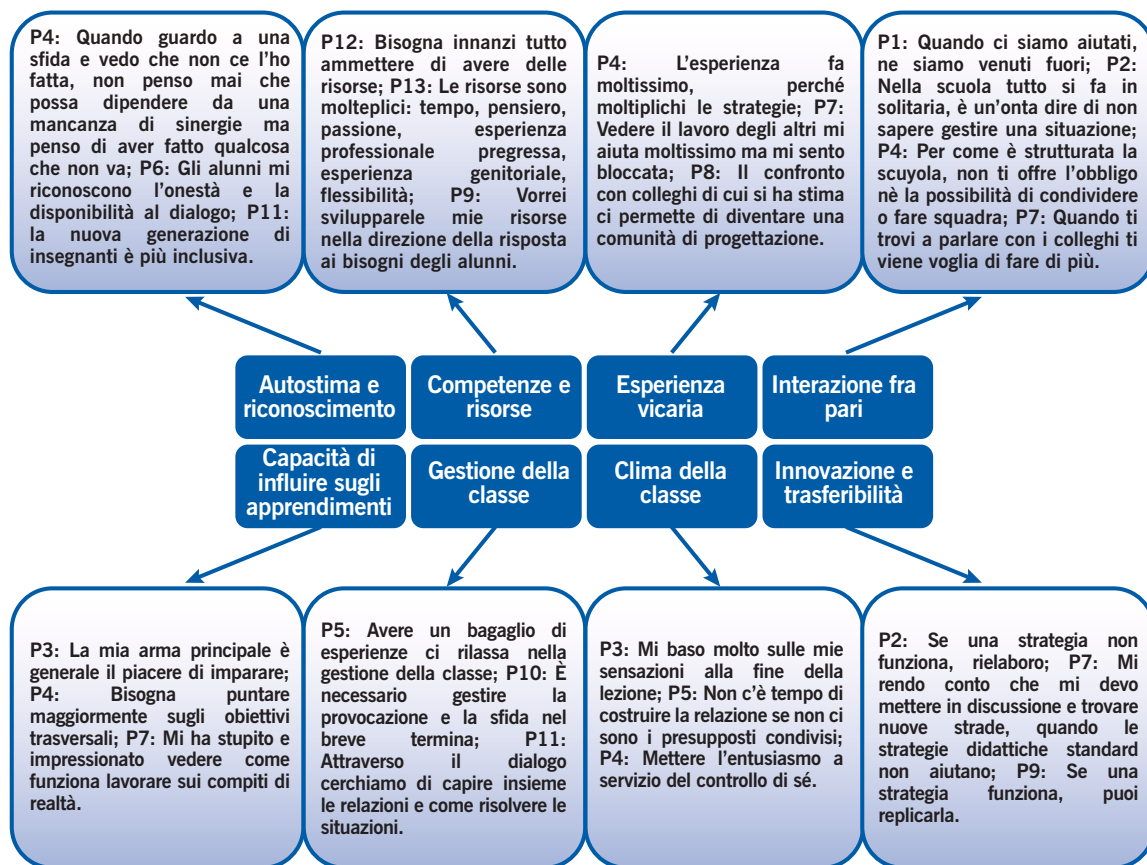


Figura 4. Dimensioni rilevate dall'analisi delle fraseologie dei focus group rispetto al costrutto auto-efficacia.

di creare un clima scolastico positivo. Inoltre, la fraseologia e i concetti sottesi sono stati riportati ai fattori che nella letteratura sono riconosciuti come sorgente della percezione di autoefficacia (Bandura, 2000): autostima e concetto di sé, esperienza vicaria, persuasione verbale, *feedback*, analisi e valutazione delle competenze (Figura 4).

Rispetto al dispositivo proposto, la fraseologia è stata ricondotta alla valenza dell'ambiente comunicativo facilitante, del monitoraggio di acquisizioni e processi e alla metacognizione (Figura 5). Durante i *focus group*, gli insegnanti hanno manifestato apprezzamento per l'opportunità di confrontarsi con colleghi di altre discipline, istituti scolastici e fasce

d'età, e hanno evidenziato come il dispositivo conversazionale abbia rappresentato una preziosa occasione di riflessione tra pari e crescita professionale. L'identificazione del *focus group* come momento formativo è stata verbalmente ammessa dai partecipanti, andando ad aggiungere valore accrescitivo ad uno strumento di ricerca inizialmente progettato per integrare i dati quantitativi.

DISCUSSIONE

L'informazione emersa dai *focus group* ha permesso di definire il livello di familiarità con i temi, esplorare la fraseologia dei soggetti della ricerca, confrontare le rappresentazioni del campione con i costrutti del

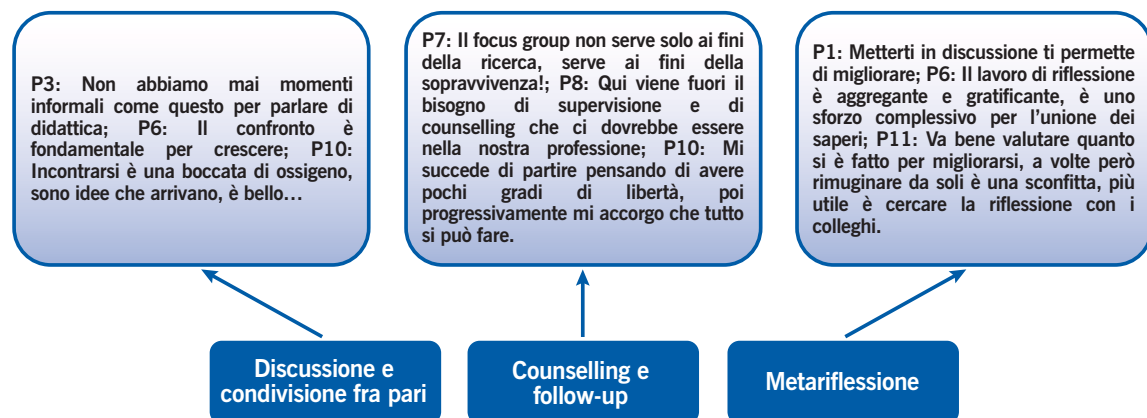


Figura 5. Dimensioni rilevate dall'analisi fraseologie dei focus group rispetto al dispositivo conversazionale.

quadro teorico, orientarsi per convalidare o meno gli indicatori già utilizzati per i dispositivi in entrata, in vista della costruzione del dispositivo conclusivo. Dall'interpretazione dei dati del primo *focus group*, il livello di familiarità con il tema dell'autoefficacia appare basso. Il lessico utilizzato dai partecipanti veicola consapevolezza ancora immature sul concetto di autoefficacia e il concetto di trasferibilità delle esperienze rimanda il più sovente all'aspetto della riorganizzazione delle pratiche, che non ai fattori generanti percezione di autoefficacia (analisi delle esperienze e delle competenze, esperienza vicaria, persuasione verbale e *feedback*). Nel secondo *focus group* emerge un livello di familiarità con i temi più significativo, accompagnato da una maggiore consapevolezza rispetto alla propria efficacia professionale, tale da stimolare i partecipanti a esplicitare il bisogno condiviso di supervisione e *counselling* rispetto ad alcune dimensioni professionali.

I *focus group* hanno attivato un dialogo incrociato in cui le esperienze degli uni si sono innestate nelle esperienze degli altri, generando atteggiamenti di condivisione e solidarietà. In particolare, il momento di autoriflessione in gruppo ristretto ha coinciso, per alcuni docenti, con un bilancio delle competenze legato all'anno di prova e, per altri, con un bilancio personale di percorso, rispetto a ostacoli affrontati e raggiungimenti ottenuti nella pratica quotidiana. Nella fraseologia dei docenti emerge, inoltre, l'aspetto liberatorio del *focus group* e della condivisione tra pari in quanto tecnica capace di canalizzare le frustrazioni e restituire una potente iniezione di autostima. Infine, le interviste confermano quanto nella scuola manchino opportunità di riflessione e sviluppo collettivo.

Il *focus group* non nasce con questa finalità e non può ovviamente essere la panacea per colmare questo vuoto, ma può probabilmente essere parte della risposta, in quanto riflettere sulla pratica professionale, raccogliere elementi sulle problematiche a cui gli insegnanti fanno fronte nel corso della carriera, sviluppare una maggiore comprensione sia della letteratura in proposito, sia di eventuali dati rilevati, permette ai docenti di generare cambiamenti nei propri atteggiamenti e strategie didattiche (Dana & Yendol-Hoppey, 2009). In questo senso, e nell'ottica della ricerca-azione, il confronto attraverso il *focus group* diverrebbe un potente mezzo per rimodellare le pratiche. È auspicabile che altri interventi formativi prevedano momenti simili, che gli insegnanti possano organizzare *focus* autocondotti, che lo strumento conversazionale rappresenti una leva per attivare nuove risorse in risposta a bisogni sempre più stringenti in un contesto educativo complesso.

Le criticità rilevate rispetto allo strumento sono, dal punto di vista della replicabilità, la necessità di disporre di un moderatore esterno alla ricerca e al gruppo dei partecipanti e, dal punto di vista della

valenza formativa del *focus*, un certo grado di imprevedibilità, a seconda della composizione e delle caratteristiche del gruppo di discussione.

Nonostante ciò, tale strumento, visto nella sua duplice finalità, apre le porte a nuovi sviluppi e abitudini, in una logica di sostenibilità e immersività. In prospettiva, i *focus group* potrebbero essere utilizzati come ponte tra neo-assunti e docenti con lunga anzianità di servizio, favorendo il confronto e l'integrazione tra questi due gruppi. Potrebbero anche sostenere una sorta di controllo interno della qualità della didattica e affiancare il tanto discusso e non consolidato sistema per la valutazione dei docenti, o ancora conciliare in maniera sostenibile lo scambio di informazioni tra scuola e università, garantendo dati per la ricerca unitamente alla formazione continua. Infine, il *focus group* si dimostra una buona soluzione come momento di *follow up coaching* a completamento di un *format* di sviluppo professionale, momento che rappresenta in letteratura un fattore significativo nel mantenimento dei livelli di autoefficacia raggiunti dai docenti in seguito a percorsi di sviluppo (Tschennen-Moran & Chen, 2015).

CONCLUSIONI

Negli studi considerati, i principali ostacoli individuati dai docenti all'introduzione di percorsi didattici innovativi riguardano – oltre alla mancanza di competenze nell'utilizzo delle tecnologie – la carenza nella formazione in servizio, la scarsa diffusione di buone pratiche e collaborazione professionale tra pari. Nel panorama attuale le risorse in grado di opporsi a questi ostacoli sono deboli e la formazione in alcuni ambiti continua ad essere avvertita come un'urgenza dalla maggior parte del corpo docente. Inoltre, numerose ricerche attestano l'influenza dell'efficacia percepita sul funzionamento individuale e di gruppo e la correlazione dell'autoefficacia con l'investimento motivazionale, la soddisfazione professionale e la resistenza di fronte a impedimenti e ostacoli.

I percorsi attivati nell'ambito del progetto in corso hanno cercato di dare risposta ai bisogni rilevati, immaginando un modello di formazione sostenibile, che implichi una sinergia tra gli istituti scolastici e il mondo della ricerca e che possa mettere in campo dispositivi di indagine, quali il *focus group*, che sono anche dispositivi di sviluppo professionale. L'utilizzo dell'intervista di gruppo come doppio strumento – di rilevazione dati e di supporto alla creazione di un nuovo ambiente di apprendimento professionale – costituisce un aspetto originale del presente studio e le prospettive di applicazione di tale tecnica necessitano di essere ulteriormente indagate.

Alcuni risultati iniziali – limitatamente all'autovalutazione del percorso laboratoriale e alle rappresentazioni emerse durante i *focus group* – sono inco-

raggianti: la disponibilità a partecipare agli incontri in presenza è stata massiccia, ha permesso di attivare occasioni costruttive di confronto professionale e di scambio fra pari, avviando una riflessione su metodologie didattiche non trasmissive in precedenza scarsamente frequentate dalla popolazione considerata. Il contributo dei docenti è stato determinante nell'individuare le lacune insite nel profilo professionale, nel fare emergere gli sforzi che gli stessi devono compiere per acquisire nuove competenze progettuali e digitali e nel generare consapevolezza rispetto al proprio sentimento di autoefficacia. Il contributo dello strumento conversazionale appare significativo sia per accompagnare percorsi

di sviluppo, sia per garantire possibilità anche informali di consulenza tra pari e approfondimento, che possano consolidare le acquisizioni dei docenti e i livelli di autoefficacia raggiunti.

Gli approfondimenti previsti e i risultati attesi dovrebbero indicare alcune tipologie di intervento continuo, sostenibili e trasferibili, per contribuire alla crescita del profilo professionale dei docenti e alla rimozione di quegli ostacoli che rallentano sia la diffusione della formazione informale tra pari, sia l'adozione di nuovi ambienti di apprendimento per i formatori, il cui sviluppo potrebbe avere degli effetti positivi e durevoli sull'introduzione dell'innovazione didattica nella scuola italiana.

BIBLIOGRAFIA

- Albanesi, C. (2014). *I Focus Group*. Roma, Italia: Carocci.
- Albion, P. (1999). Self-efficacy beliefs as an indicator of teachers' preparedness for teaching with technology. In *Proceedings of the 10th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education*, 1602-1608.
- Angiolani, M., & Oddone, F. (2015). Un laboratorio di formazione tra pari nella scuola secondaria di primo grado. *Atti del convegno DIDAMATICA 2015*, 15-17 aprile 2015, Genova, Italia.
- Baldacci, M., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino, Italia: UTET.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento, Italia: Erickson.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: IAP.
- Bax, S. (2011). Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2). doi: 10.4018/ijcall.2011040101
- Benigno, V., Chifari, A., & Chiorri, C. (2014). Adottare le tecnologie a scuola: una scala per rilevare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(1), 59-62.
- Benigno, V., Chiorri, C., Chifari, A., & Manca, S. (2013). Adattamento italiano della Intrapersonal Technology Integration Scale, uno strumento per misurare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle TIC. *Giornale Italiano di Psicologia*, XL(4), 815-835.
- Biasi, V., Domenici, G., Capobianco, R., & Patrizi, N. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente): adattamento e validazione in Italia. *ECPS Journal*, 10, 485-509. doi: 10.7358/ecps-2014-010-bias
- Bloor, M. (2002). *I focus group nella ricerca sociale*. Trento, Italia: Erickson.
- Busetti, E., Dettori, G., Forcheri, P., & Ierardi, M. G. (2006). Promoting teachers' collaborative re-use of educational materials. *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing (Lecture Notes in Computer Science)*, 4227, 61-73. doi: 10.1007/11876663_7
- Chao, C. (2015). Rethinking Transfer: Learning from CALL Teacher Education as consequential transition. *Language Learning and Technology*, 19(1), 102-118.
- Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2014). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Domine, V. E. (2009). *Rethinking Technology in Schools*. New York, NY: Peter Lang.
- Donadio, S., & Cipolli, C. (2014). Dati e percezioni sullo sviluppo di una comunità di pratica online di docenti: il caso della scuola "Don Milani". *TD Tecnologie Didattiche*, 22(1), 39-47.
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. In A. Sannino, H. Daniels, & C. Gutierrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303-328). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Furedi, F. (2003). *Therapy Culture. Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*. London, UK: Routledge.
- Gianferrari, L. (2009). Profilo professionale e competenze dei docenti neoassunti. *FGA Working Paper*, 10(1). Retrieved from http://www.fga.it/uploads/media/Laura_Gianferrari_Docenti_neoassunti_2007-8_FGA_WP10.doc.pdf
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris, France: Didier.
- Kitzinger, J. (2005). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. London, UK: SAGE.
- Krueger, R. A. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. London, UK: SAGE.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. New York, NY: Routledge.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. doi:10.1111/0161-4681.00141
- MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. Retrieved from http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf
- Oddone, F. (2016a). Cloud Computing Applications and Services fostering Teachers' Self-Efficacy. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(2), 15-25.
- Oddone, F. (2016b). Self-Efficacy: a booster for pedagogical innovation. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), 51-64.
- Oddone, F., & Firpo, E. (2015). Gli ostacoli all'innovazione didattica e l'attuale profilo professionale docente. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(2), 112-120.
- OECD (2009). *Programme for International Student Assessment*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/46660259.pdf>
- OECD (2013). *An International Perspective on Teaching and Learning*. Retrieved from: http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf
- OECD (2015). *Education at a glance*. Retrieved from <https://www.oecd.org/italy/Education-at-a-glance-2015-Italy-in-Italian.pdf>
- Pozzi, F., Persico, D., & Sarti, L. (2015). Evaluating the acceptance of an Innovative Learning Design Environment within Communities of Practitioners. In *Proceedings of WCES 2014, Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1019-1023. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.398
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Tschannen-Moran, M., & Chen, J. A. (2015). *Focusing Attention on Beliefs about Capability and Knowledge in Teachers' Professional Development*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Megan_Tschannen-Moran/publication/261760691_Focusing_attention_on_beliefs_about_capability_and_knowledge_in_teachers_professional_development/links/552818450cf2e089a3a395d6.pdf
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- UNESCO, 2008. *ICT Competency Standards for Teachers*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>
- Williams, A., & Katz, L. (2001). The Use of Focus Group Methodology in Education: Some Theoretical and Practical Considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3).
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Bologna, Italia: Il Mulino.