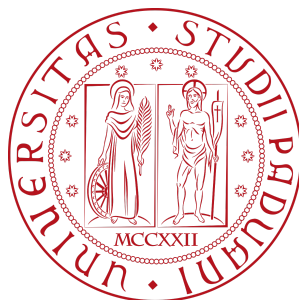


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in

MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA



Tesi di Laurea Magistrale

COMUNITÀ DI PRATICA IN AMBIENTI DI REALTÀ VIRTUALE: POTENZIALITÀ E LIMITI
DI UN CASO PER DOCENTI DI SCUOLA PRIMARIA

Community of Practice in Virtual Reality environments: potentialities and limitations of a case for
Primary School teachers

Relatore:

Prof.ssa Ottavia Trevisan

Laureanda: Serena Fattorel

Matricola: 2034469

Anno Accademico 2022-2023

INDICE

Introduzione	3
I) La Comunità di Pratica	4
1.1 Teorie sulla Comunità di Pratica	4
1.2 Le caratteristiche delle Comunità di Pratica	11
1.3 Comunità di Pratica Virtuali	16
II) La Comunità di Pratica Flourishing Teachers per docenti di scuola primaria	19
2.1 Descrizione del progetto	20
2.2 Partecipanti	22
2.3 iSee	23
III) Ricerca	27
3.1 Obiettivo e domande di ricerca	27
3.2 Metodo	28
3.3 Strumenti	29
Griglia di osservazione	37
Questionario	43
Focus group	44
IV) Risultati	47
4.1 Risultati	47
Griglia di osservazione	47
Questionario	56
Focus group	65
4.2 Discussione dei risultati	67
Dimensione strutturale della Comunità di Pratica	68
Dimensione processuale della Comunità di Pratica	73
Dimensione funzionale (esiti) della Comunità di Pratica	75
V) Conclusioni	77
5.1 Conclusioni	77
5.2 Limiti e sviluppi futuri	79
Appendice 1	81
Questionario	81
Appendice 2	100
Scaletta domande originali e domande effettivamente poste nel focus group	100
Appendice 3	102
Trascrizione parafrasata dell'intero focus group	102
Bibliografia	110
Sitografia	115

Introduzione

Le Comunità di Pratica sono gruppi sociali in cui i membri condividono pratiche ed esperienze per generare apprendimento a livello individuale, comunitario e organizzativo. Questi gruppi di individui condividono un interesse comune, sviluppano legami sociali solidi e si concentrano sull'approfondimento delle loro competenze pratiche all'interno di un dominio condiviso. Questo concetto è stato introdotto da Etienne Wenger come parte della sua teoria sull'apprendimento sociale alla fine degli anni '90.

Nel corso del tempo, l'avvento della tecnologia e il suo progredire hanno fatto emergere le Comunità di Pratica Virtuali, che permettono lo scambio di conoscenze e pratiche anche a distanza, offrendo nuove opportunità di connessione globale e collaborazione. La Realtà Virtuale è utilizzata come strumento per facilitare l'apprendimento e la collaborazione tra i membri della Comunità di Pratica. Questo ambiente digitale offre opportunità di sperimentazione e interazione attiva, oltre a facilitare la condivisione di conoscenze e risorse (Morgado et al., 2020). Tuttavia, la formazione e struttura e il mantenimento delle Comunità di Pratica Virtuali dipendono dalla gestione dell'interazione tra i membri e dalla scelta di strumenti tecnologici adeguati. In questo senso, l'integrazione tecnologica rappresenta una sfida.

L'obiettivo principale della ricerca è indagare le potenzialità e i limiti delle Comunità di Pratica Virtuali in un ambiente di Realtà Virtuale attraverso l'analisi del caso della Flourishing Teachers Community. La ricerca adotta un approccio qualitativo, combinando un'analisi della letteratura con l'osservazione e la raccolta di dati dal campo. Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati diversi strumenti quali griglia di osservazione, questionario e focus group.

La presente ricerca indaga un campione limitato ad una sola Comunità di Pratica Virtuale, con l'auspicio che, in futuro, ulteriori studi possano approfondire la tematica e ottenere risultati più generalizzabili.

I) La Comunità di Pratica

1.1 Teorie sulla Comunità di Pratica

Ogni circostanza con cui ci confrontiamo nella vita contribuisce all'acquisizione di nuove conoscenze, talvolta persino in maniera inconscia. Ogni volta che abbiamo trovato il modo di uscire da una situazione o di gestirne un'altra, aggiungiamo al nostro bagaglio di conoscenze nuovi strumenti che prima non sapevamo di avere. Queste conoscenze verranno riutilizzate nel momento in cui ci troveremo ad affrontare nuovi momenti simili e, anche senza pensarci, sapremo come operare per essere efficaci. Quando poi ci troviamo a confrontarci con qualcuno che si trova ad avere a che fare con situazioni simili avremo la possibilità di offrire i nostri strumenti e le conoscenze che abbiamo acquisito con l'esperienza come proposta di soluzione al loro problema. Condividendo insieme agli altri queste conoscenze ed esperienze esse diventano patrimonio di tutti. Chi le ascolta può apprendere un nuovo modo di agire e condividerlo a sua volta. In questo senso far parte di un gruppo non diventa un dividere le conoscenze e l'impegno non è limitante, ma al contrario è un moltiplicarsi di opportunità.

Un gruppo di persone che condividono un interesse o un'attività comune e che collaborano regolarmente per migliorare le proprie competenze attraverso l'interazione e la condivisione di conoscenze è una Comunità di Pratica. Il concetto di "Comunità di Pratica" (CdP) è stato introdotto da Etienne Wenger alla fine degli anni '90 come parte della sua teoria sull'apprendimento sociale.

Le CdP sono caratterizzate da tre elementi chiave (Wenger, 2006):

- Dominio: le persone all'interno della Comunità condividono un interesse, un'area di conoscenza o un obiettivo comune. Questo dominio condiviso rappresenta il collante che unisce i membri della Comunità.
- Comunità: i membri della Comunità sviluppano legami sociali e interagiscono regolarmente tra loro. Si tratta di un aspetto cruciale poiché le relazioni e le interazioni sociali favoriscono la condivisione di conoscenze e l'apprendimento reciproco.
- Pratica: la Comunità si concentra sull'approfondimento e lo sviluppo delle proprie competenze pratiche all'interno del dominio condiviso. Questo coinvolge la condivisione di esperienze, risorse, problemi e soluzioni, contribuendo così all'apprendimento attraverso l'azione e la riflessione.

Il termine “pratica” è strettamente collegato all’azione, al fare. Tuttavia, il concetto di pratica che appartiene al contesto che stiamo considerando non è identificabile nella semplice definizione di compiere un’azione, è invece fortemente ancorato al contesto storico e sociale in cui l’azione viene compiuta e quindi a ciò che attribuisce al “fare” una motivazione, un significato ed un valore (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 2006; Hemmasi & Csanda, 2009). Questa precisazione ci porta ad accettare il fatto che ogni conoscenza che viene condivisa, sia permeata del “succo sociale” in cui si trova immersa (Wenger, 2006, p. 59); ciò la rende sempre pratica sociale. Questo concetto di pratica include, dunque, sia l’esplicito (quello che chiaramente viene detto, rappresentato, scritto, letto, registrato, ecc.) che il tacito (Trentin, 2003). “Con l’espressione “conoscenza tacita” si intende tutto il patrimonio di conoscenze che la mente umana possiede e usa per guidare azioni e comportamenti, ma che non è in grado di esplicitare, oppure può esplicitare con grande sforzo, in occasioni particolari, e comunque in modo nebuloso e parziale” (Marradi, 2003, p. 321, in Biondi, 2008). Il modo più diretto per trasmettere la conoscenza tacita è tramite l’esempio e l’imitazione (Polanyi, 1958; Kuhn, 1963).

È importante, infatti, riconoscere che le CdP non sono semplicemente definibili come strumenti di condivisione o di creazione di conoscenza. Nelle CdP c’è molto di più: l’apprendimento che si genera è prodotto di interazioni sociali e costruzione di identità che,

come la conoscenza, sono punti focali dell'esistenza delle Comunità stesse (Wenger, 2006). All'interno di una CdP, i membri partecipano a interazioni sociali significative, condividono risorse, affrontano sfide e riflettono sulle proprie esperienze; questo li porta alla ri-definizione della loro identità personale e comunitaria (Wenger, 2006; Nazari et al., 2023). Queste attività promuovono l'apprendimento situato, in quanto i membri imparano attraverso la partecipazione attiva in attività concrete e contesti reali.

L'apprendimento situato è un concetto sviluppato dalla sociologa dell'apprendimento Jean Lave, collega di Etienne Wenger. Questa teoria, introdotta negli anni '80, sfida l'idea tradizionale di apprendimento come un processo distante dalla vita quotidiana e dalle situazioni reali. Invece, Lave e Wenger (1991) sostengono che l'apprendimento sia profondamente radicato nell'azione sociale e nella partecipazione attiva in contesti significativi.

L'approccio dell'apprendimento situato si basa su diversi principi chiave:

- **Partecipazione periferica legittima:** l'apprendimento inizia spesso con la partecipazione marginale a una CdP. Le persone si immergono gradualmente nelle attività e nei contesti di un gruppo, guadagnando una "partecipazione periferica legittima". Con il tempo e l'esperienza, possono spostarsi verso il centro della Comunità e diventare membri pienamente partecipanti.
- **Contesto sociale e culturale:** l'apprendimento è strettamente legato al contesto sociale e culturale in cui avviene. Le pratiche, le norme e i valori di una Comunità influenzano l'apprendimento delle persone. L'apprendimento non è isolato, ma piuttosto connesso alle attività reali e alle dinamiche sociali.
- **Apprendimento attraverso l'azione:** l'accento è posto sull'apprendimento attraverso l'azione partecipando ad attività concrete. I partecipanti imparano osservando, partecipando e interagendo con altri membri della Comunità. Questo apprendimento è spesso implicito e incapsulato nelle attività stesse.
- **Apprendimento legittimo:** l'apprendimento situato è spesso un processo di acquisizione di conoscenze e competenze che sono considerate legittime all'interno

di una CdP. Questo apprendimento avviene attraverso la partecipazione, l'osservazione e l'assorbimento delle pratiche condivise.

L'apprendimento che deriva dall'esperienza situata (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 2006) ha importanti implicazioni per l'educazione e la formazione. Invece di focalizzarsi solo sulla trasmissione di informazioni astratte, questo approccio incoraggia l'immersione attiva di chi apprende in contesti rilevanti, in cui possono apprendere attraverso l'esperienza diretta e la partecipazione attiva. In questo modo, l'apprendimento diventa più significativo e integrato nella vita quotidiana delle persone.

Una CdP offre quindi un ambiente dove l'apprendimento si verifica attraverso l'interazione con gli altri membri e l'immersione in pratiche reali. I concetti di apprendimento situato e CdP si alimentano a vicenda, poiché l'apprendimento situato è ciò che avviene all'interno delle CdP, dove la partecipazione attiva e la condivisione delle conoscenze sono centrali per l'acquisizione di competenze e l'arricchimento delle conoscenze.

La CdP è dunque luogo di apprendimento. Il campo di gioco delle CdP è costituito dall'impegno reciproco e dall'interazione viva dei membri, nel rispetto dell'esperienza che si sta vivendo. Con queste premesse, la Comunità diventa un luogo primario di creazione di conoscenze, in un flusso di interconnessione e interscambio tra conoscenze e competenze (Wenger, 2006). Qui, più che in altri luoghi e in altri gruppi, l'identità comunitaria e il clima che si creano sono condizioni favorevoli alla sperimentazione di concetti nuovi, liberi dalla paura di sbagliare e subire il giudizio dei compagni d'esperienza, sicuri invece di ricevere un feedback dagli altri membri (McDonald & Mercieca, 2021).

Caratteristica fondamentale delle CdP, perché possano produrre conoscenza è la tensione tra la pratica (il saper fare) e l'identità (il come divenire) e tra la comunità (l'appartenenza ad un gruppo) e il significato (che permette di dare un senso all'esperienza) (Wenger, 2006). Considerati questi quattro poli della teoria sociale, diventa chiaro che l'apprendimento come fenomeno sociale avvenga quando si svolgono attività concrete, partecipando attivamente insieme, condividendo il senso delle attività e i risultati ottenuti.

Le dinamiche di condivisione che si sviluppano nel gruppo, soprattutto nella caratteristica dell'impegno comune, permettono ai membri di avere un contesto in cui si possa sperimentare il buon senso. La pratica come pratica sociale necessita dell'apporto di diversi membri nel gruppo e della negoziazione a cui essi andranno incontro in fase di co-costruzione della conoscenza (Wenger, 2006).

Etienne Wenger, Richard McDermott e William Snyder (2002) hanno sviluppato sette principi chiave per la coltivazione efficace di una CdP. Questi principi offrono una guida per creare e sostenere un ambiente in cui l'apprendimento, la condivisione delle conoscenze e la collaborazione possano fiorire. Ecco una panoramica di questi sette principi:

1. Design per la partecipazione: il design della CdP deve essere orientato a favorire la partecipazione attiva dei membri. Questo coinvolgimento può essere stimolato dalla creazione di attività significative e coinvolgenti, nonché dalla chiarificazione degli obiettivi e dei benefici dell'appartenenza.
2. Sviluppo di legami significativi: coltivare legami sociali all'interno della CdP è fondamentale. La creazione di relazioni di fiducia e rispetto tra i membri incoraggia la condivisione aperta delle conoscenze e la collaborazione.
3. Creazione di contenuti condivisi: una CdP beneficia di un ambiente in cui i membri si sentono a proprio agio nel condividere esperienze, risorse e idee. Questo processo di condivisione contribuisce all'arricchimento delle conoscenze collettive.
4. Creazione di luoghi sociali: la creazione di spazi sociali, sia fisici che virtuali, facilita l'interazione tra i membri. Questi luoghi fungono da centri di scambio di informazioni e opportunità di interazione.
5. Creazione di storie pratiche: le storie pratiche o "narrative" sono strumenti potenti per la condivisione di conoscenze tacite. Consentono ai membri di riflettere sulle proprie esperienze e di estrarne significato, contribuendo così all'apprendimento reciproco.
6. Promozione della diversità e dell'eterogeneità: Una CdP può trarre vantaggio dalla partecipazione di persone con diverse esperienze e prospettive. La diversità

contribuisce a una gamma più ampia di conoscenze e soluzioni, arricchendo il processo di apprendimento.

7. Accrescimento autonomo: Le CdP devono avere la flessibilità di evolversi in modo autonomo in risposta alle esigenze e alle dinamiche emergenti. Questo principio sottolinea l'importanza di evitare un controllo eccessivo da parte dell'esterno.

Questi principi offrono un quadro guida per la creazione e la coltivazione di CdP efficaci. Considerando questi aspetti, le organizzazioni e le persone possono promuovere l'apprendimento, la condivisione delle conoscenze e la collaborazione all'interno delle loro CdP.

Le CdP, infatti, possono manifestarsi in vari contesti, come organizzazioni aziendali, settori professionali, gruppi di hobby o online. Sono spesso considerate come ambienti in cui l'apprendimento informale (ma potrebbero essere anche formali o non-formali) e la costruzione collettiva della conoscenza sono al centro dell'attenzione (Wenger & Trayner, 2015), in una dinamica di apprendimento *lifelong* e *lifewide*. Questi due termini acquisiti dall'inglese vogliono intendere che quella di apprendere sia un'azione che avviene in ogni momento della vita, per tutta la sua durata e in ogni luogo in cui ci troviamo (Reischmann, 2014). Rappresentano due dimensioni dell'apprendimento: quella verticale (per tutta la durata della vita) e quella orizzontale (in tutti gli ambiti). I luoghi di apprendimento possono essere suddivisi in tre categorie: formale, non-formale e informale (Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Commissione delle Comunità Europee, 2000).

Quelli formali sono gli ambienti in cui ciò che succede è finalizzato all'apprendimento, sono organizzati, strutturati e portano all'ottenimento di una certificazione, ad esempio la scuola. Gli ambienti di apprendimento non-formali sono quelli che sono deputati alla trasmissione della conoscenza, pur non essendo le attività esplicitamente progettate per l'apprendimento, ad esempio un'esposizione temporanea/permanente al museo. Infine, i luoghi informali sono quelli della vita quotidiana, all'infuori della scuola e di corsi vari; l'apprendimento avviene tramite l'esperienza del fare (Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Commissione delle Comunità Europee, 2000).

Che sia formale, informale o non-formale, la CdP è un ambiente di apprendimento, che pone le sue basi sulla partecipazione e la condivisione volontarie e spontanee. Non è un contesto fortemente strutturato, può essere guidato o può autogestirsi; può anche emergere qualche figura di leadership (Wenger & Trayner, 2015). È chiaro, però, che, nel momento in cui è presente una figura di riferimento che facilita la comunicazione e la gestione delle attività, è più facile che la CdP sia efficace (Trentin, 2003), la partecipazione sarà più consistente e più attiva, il patrimonio di conoscenza che verrà costruito sarà più consistente e più vario, risulterà quindi più utile a tutti i partecipanti.

Essere parte di una CdP ha diverse implicazioni, su tre livelli: individuale (del singolo partecipante), comunitario (dei legami sociali) e dell'organizzazione (all'interno della quale si formano le CdP) (Wenger, 2006). A livello individuale, implica la partecipazione del singolo alle dinamiche che coinvolgono le pratiche condivise e costruite nelle Comunità; su questo presupposto si basa l'apprendimento personale. Per quanto riguarda le comunità (intese come gruppo di persone in interazione), parliamo di perfezionamento delle pratiche condivise, ma anche dinamiche di inclusione di nuovi membri del gruppo. Per l'organizzazione (intesa come ente più ampio che può racchiudere al suo interno diverse CdP, ad esempio un'azienda), invece, cruciale è il sostegno alle diverse Comunità che in interazione tra loro creano valore aggiunto per l'organizzazione stessa (Wenger, 2006).

A questo punto viene da chiedersi in cosa le CdP siano diverse dai gruppi d'interesse o dai gruppi di lavoro. Nelle CdP il livello di coesione è più alto (Trentin, 2003), inoltre, le CdP sono sì guidate dall'opportunità di condivisione che si crea (come i gruppi d'interesse), ma sono anche orientate all'obiettivo. Tuttavia, i membri delle CdP sono accomunati non solo da un interesse in comune o da un compito da svolgere, ma hanno in comune la passione, l'impegno, il fatto di identificarsi con il gruppo e quello di identificarsi con la sua pratica. Altri tipi di gruppi possono avere scopi diversi come prendere decisioni, risolvere problemi o perseguire attività specifiche; le CdP si concentrano sull'apprendimento collettivo, sulla condivisione di conoscenze e sullo sviluppo delle competenze all'interno di un campo di interesse condiviso, oltre al desiderio di approfondirlo attraverso l'interazione e la

condivisione (hanno al centro, infatti, legami sociali e interazione continua) (Wenger, 2006; Rogers, 2000; Trentin, 2003).

1.2 Le caratteristiche delle Comunità di Pratica

Di seguito presenteremo le caratteristiche chiave che contraddistinguono le CdP come descritte in letteratura.

IDENTITÀ: L'assimilazione nell'identità si realizza nel momento in cui il senso di appartenenza alla Comunità porta i membri a ricondurre le nuove conoscenze in "traiettorie" che appartengano al proprio vissuto e a prospettive future auspiccate (Wenger, 2006). In questo senso, Wenger afferma che le Comunità abbiano la possibilità di rafforzare il legame dei singoli partecipanti con le Comunità stesse: dando importanza al loro passato, al loro vissuto, alle esperienze e alle conoscenze (che sono state acquisite e che all'interno della Comunità sono incoraggiati a condividere) e portando delle traiettorie future di partecipazione che evidenziano un'applicazione in contesti ancora da sviluppare e in situazioni che si devono ancora verificare che siano stimolanti per l'individuo (Wenger, 2006; Nazari et al., 2023).

SPAZIO: il concetto di "luogo" si riferisce a uno spazio fisico o virtuale in cui i membri interagiscono, condividono conoscenze e partecipano alle attività della Comunità. Questo "luogo" può essere un forum online, un gruppo di discussione, un luogo di lavoro condiviso o qualsiasi altro ambiente in cui i membri si riuniscono per collaborare e apprendere insieme (Wesley, 2013). Ciò che lo rende "luogo privilegiato per la creazione di conoscenze" (Wenger, 2006, p. 241) è l'impegno reciproco dei membri attorno ad un'impresa comune e dentro l'esperienza particolare comunitaria. Il luogo in cui avviene lo scambio tra i membri deve essere uno spazio sicuro, in cui chi partecipa può condividere esperienze, collaborare e apprendere pratiche ottimali, senza correre il rischio di incorrere in un giudizio (Byington, 2011).

COMPETENZA COMUNITARIA: L'appartenenza ad una CdP non è un fatto che si decide arbitrariamente perché, così come l'oggetto della Comunità e la conoscenza che si viene a creare, anche l'appartenenza è un fatto che si concretizza nella negoziazione delle regole e della struttura della Comunità, che si modifica nell'accogliere i nuovi membri. Nell'essere parte di una CdP ci si assume la responsabilità di approfondire temi e obiettivi nell'interazione con gli altri membri (Rogers, 2000). Essenziale, per identificare una persona come membro della Comunità è la sua partecipazione, non solo alle dinamiche del gruppo o alla capacità di comprendere ciò di cui si parla, ma partecipazione che deve essere competente in riferimento ai tre ambiti ricordati da Wenger (2006):

- l'impegno reciproco a partecipare insieme agli altri
- l'assumersi un impegno nei confronti dell'impresa, obiettivo della Comunità, nella continua negoziazione
- la competenza nell'utilizzare il repertorio collegato alla pratica, declinata nella capacità di comprendere la storia della pratica e di attribuirci nuovi significati.

La competenza di azione sulle tre dimensioni appena riportate consente di legittimare la partecipazione alla CdP, in un coinvolgimento che sia centrale o anche solo periferico.

MULTIAPPARTENENZA: Un membro di una Comunità può appartenere contemporaneamente a più Comunità (Wenger, 2006). Questa condizione di multiappartenenza rappresenta una ricchezza per tutte le Comunità in cui operano, ma in che modo? L'appartenenza dei membri di una Comunità a gruppi diversi implica una moltitudine di prospettive che vanno allineate al fine di soddisfare gli obiettivi della Comunità stessa (Gunawardena et al., 2008). L'interazione che scaturisce tra i membri (con bagagli di esperienze derivanti dall'appartenenza a gruppi diversi) crea un dinamismo generativo che è il motore che attiva la creazione di una conoscenza condivisa autentica e unica.

TEMPISMO: Altra condizione non trascurabile in questo processo di allineamento di prospettive è il tempismo (Wenger, 2006): una CdP efficiente impara a riconoscere e seguire il ritmo adatto a favorire l'apprendimento sui tre livelli già menzionati. Nel tempo

necessario alla formazione e all'attivazione di una CdP, sono da considerare il tempo necessario ai membri per conoscersi e sviluppare rapporti di fiducia e per individuare un problema condiviso che può aiutare l'interazione (McLaughlan, 2021).

CAPITALE SOCIALE: Individuata la CdP come il luogo ideale per la creazione di nuove conoscenze, poniamo ora il focus sul processo che porta all'acquisizione delle stesse: la condivisione di pratiche e di esperienze vissute. Essa non è da considerare solo come una raccolta di tasselli diversi che vanno a comporre un mosaico di conoscenza, si tratta invece di un'elaborazione delle suddette esperienze e pratiche condivise che porta ad una reificazione, dunque all'attribuzione di significato, e all'apprendimento della conoscenza costruita nell'identità della Comunità e del singolo membro (Wenger, 2006).

LINGUAGGIO CONDIVISO: Il repertorio condiviso, che include anche la condivisione di valori, obiettivi e linguaggio è essenziale per fare parte della Comunità (Morgado et al., 2020) permette di giustificare i significati e di attribuire senso ai processi (Wenger, 2006). Lungo questa direzione porta ad accrescere il coinvolgimento emotivo e quindi il senso di appartenenza al gruppo. Di riflesso aumenta anche l'efficacia della CdP (Byington, 2011; Lotti, 2021; McLaughlan, 2021).

ESPERIENZA DI PARTECIPAZIONE: La struttura delle CdP è costituita da insiemi concentrici (come si può vedere nell'Immagine 1) che dall'interno all'esterno sono definibili come:

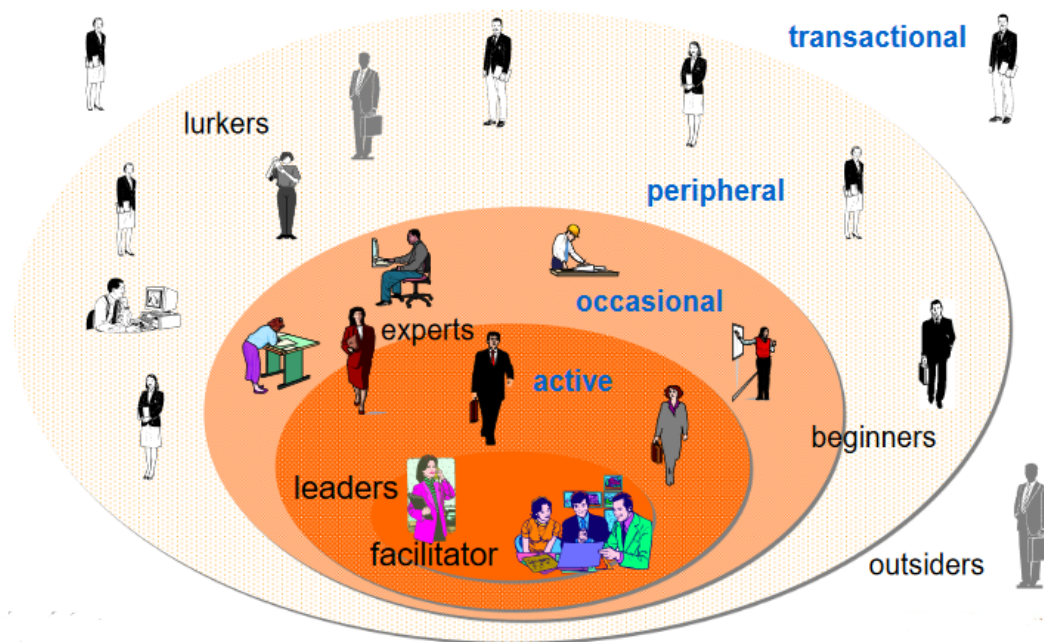


Immagine 1: Members of an active community. Communities of Practice: turning conversations into collaboration. Steve Dale (2009)

- nucleo (il piccolo gruppo di membri appassionati e particolarmente attivi le cui discussioni animano la Comunità);
- partecipanti occasionali (spesso esperti in specifici argomenti, solitamente partecipano solo quando la discussione riguarda temi che permettono loro di apportare un contributo oppure quando sono coinvolti in un progetto);
- membri periferici (membri che sono connessi alla Comunità ma non hanno un'autorità definita e riconosciuta, chi inizia ad avvicinarsi alla Comunità nei primi tempi si trova in questo insieme);
- transazionali (persone esterne alla Comunità che capita interagiscano con essa ma non ne fanno parte).

La partecipazione di membri provenienti da tutti gli insiemi sopra citati permette l'evoluzione del processo di costruzione di nuove conoscenze (Wenger, 2006).

Questa dinamicità tra nucleo e periferia delle Comunità porta con sé una ricchezza notevole in fatto di nuove conoscenze e di dinamiche di interazione che portano all'apertura di traiettorie di applicazione futura che possono risultare stimolanti e coinvolgenti per chi fa parte del gruppo (Wenger, 2006; Nistor & Fischer, 2012).

La partecipazione periferica legittima (Lave & Wenger, 1991) prevede l'opportunità, anche per chi frequenta la Comunità solo parzialmente, di dare il proprio contributo. A loro volta queste occasioni rappresentano delle opportunità per tutti i membri del gruppo che possono beneficiare delle conoscenze contaminate da interessi diversi e che quindi portano con sé sfumature nuove e fresche. Ogni partecipante di una CdP, infatti, ha nella sua sfera personale interessi diversi da quelli degli altri che con questi si intrecciano regalando spunti innovativi, unici e di valore.

REALIZZAZIONI: Lo scambio di conoscenze e la successiva capacità di generarne di nuove, all'interno delle CdP, sono intrinsecamente annodate al concetto di negoziazione: si creano nel tempo all'interno della Comunità dei significati condivisi che costituiscono il repertorio che condiviso nel gruppo permette la partecipazione, l'elaborazione e la reificazione, quindi la definizione dei concetti, prodotti e processi che si instaurano. Parte del repertorio condiviso sono spesso anche dei termini che vengono creati o utilizzati in un modo che risulti chiaro e comprensibile solamente a chi fa parte della Comunità (Wenger, 2006). La partecipazione impegnata alle attività della CdP, e il supporto che ne deriva, hanno inoltre un impatto diretto sulle prestazioni lavorative di chi ne fa parte (Hemmasi & Csanda, 2009).

RICONFIGURAZIONE SOCIALE: La negoziazione che porta alla ridefinizione delle prospettive di una Comunità mira ad una modificazione strutturale della Comunità che vada ad incidere sull'identità personale e comunitaria (Hemmasi & Csanda, 2009). La riconfigurazione sociale che ne deriva è sia interna (nella gerarchia dei membri, i nuovi entrati possono assumere lo stesso ruolo dei veterani nell'economia di significato) che esterna (in relazione ad altre comunità e inserita in un'organizzazione più ampia) (Wenger, 2006).

1.3 Comunità di Pratica Virtuali

La diffusione della tecnologia impatta anche sulla sfera della condivisione di conoscenze. La possibilità di scambiare informazioni rapidamente e raggiungendo anche chi non è fisicamente vicino regala un orizzonte nuovo anche per quanto riguarda le CdP (Morgado et al., 2020). La realizzazione delle CdP in un contesto virtuale comporta alcune differenze in materia di dinamiche interpersonali, spazio, tempistiche, senso di appartenenza e prospettive future. La mediazione tecnologica, che si intrapone tra i membri di una la Comunità di Pratica Virtuale (V - CdP) potrebbe essere un alleato (Morgado et al., 2020), ma costituisce comunque un elemento di cambiamento nell'ambito delle interazioni (Albanese, 2013). Di seguito riportiamo le caratteristiche, tra cui alcune già descritte in 1.2, che sono maggiormente colpite dalla realizzazione virtuale (invece che fisica) della CdP.

IDENTITÀ DIGITALE: Perché si tratti di una CdP, è importante che si sviluppi un forte senso di appartenenza soprattutto nel sottoinsieme che abbiamo denominato “nucleo” (Gunawardena et al., 2008), gli incontri in presenza probabilmente renderebbero questo passaggio più immediato, rispetto agli incontri online (che per di più alcune volte potrebbero anche avvenire in asincrono) (Byington, 2011; Wesley, 2013; McLaughlan, 2021). Considerato ciò, dal momento in cui si forma il gruppo è importante che trovi il modo di assestarsi, scegliendo i mezzi di comunicazione, le modalità, gli argomenti in autonomia, senza nessuna imposizione, è auspicabile un'evoluzione del gruppo che tenga conto della diversità delle prospettive dei suoi membri (Rogers, 2000). In questo clima che si va creando, la V - CdP è un ambiente che stimola la socialità e incoraggia la partecipazione di nuovi membri (Lai et al., 2006).

Un elemento di difficoltà che si può però individuare nel passaggio alle V - CdP è il seguente: l'emergere di una CdP in un contesto in cui ci si incontra *face to face* è un processo spontaneo, si forma una gerarchia anche senza che ci debba essere un soggetto esterno ad impostarla (Wenger & Trayner, 2015); come può accadere una cosa simile nel virtuale? Il fatto che le V - CdP vengano istituite da qualcuno potrebbe limitare o

modificare le normali interazioni, il senso di appartenenza, la libertà di movimento percepita che ci sarebbero se la Comunità fosse nata spontaneamente (Morgado et al., 2020).

SPAZIO: Un ruolo non trascurabile è ricoperto anche dallo strumento tecnologico che supporta i processi di socializzazione e condivisione di conoscenze di una V - CdP. La tecnologia assume significato nel momento in cui è inserita in un contesto sociale (Silli, 2002). Il software scelto come luogo d'incontro, quindi, non dovrebbe essere difficile da ostacolare lo scambio informazioni, ma dovrebbe avere funzionalità che siano comprensibili a chiunque la debba utilizzare e che siano cucite sull'ambito sociale in cui la Comunità opera. L'ambiente virtuale in cui si inserisce quindi la CdP deve facilitare l'apprendimento e lo sviluppo professionale rappresentando uno spazio in cui sia favorita la condivisione di risorse, la collaborazione e l'interazione (Wesley, 2013).

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, la caratteristica delle CdP di ancorare la propria conoscenza sulla pratica e sulle conoscenze e le storie che ogni membro ricava dalla propria vita quotidiana e lavorativa è un'enorme opportunità in quanto porta con sé un'abbondanza straordinaria di elementi che possono essere appresi. In questo la tecnologia costituisce un punto di forza, poiché permette di raggiungere tantissime persone in tantissimi posti diversi del mondo (Morgado et al., 2020). Tutto questo in una nuova forma di organizzazione che prevede la trasposizione di una Comunità in un ambiente virtuale.

TEMPISMO: L'apertura che offre il virtuale porta con sé anche la necessità di dedicare un tempo più lungo ai processi di partecipazione e reificazione. L'inserimento nelle dinamiche di condivisione e apprendimento richiede il tempo necessario alla conoscenza dell'ambiente di Realtà Virtuale, alla conoscenza degli altri membri del gruppo e al coinvolgimento (Wesley, 2013).

COMUNICAZIONE: Il mezzo tecnologico, grazie alle sue *affordance* (termine introdotto da Gibson nel 1979 che si riferisce alle caratteristiche di un oggetto, le quali forniscono indizi visivi, tattili o altro tipo di suggerimenti su come interagire con esso), consente una

buona ed estesa condivisione di temi e pratiche. Le sue caratteristiche, inoltre, fanno in modo che la conoscenza che viene condivisa possa raggiungere più persone e in luoghi diversi rispetto alla condivisione che avviene solo *face to face* (Morgado et al., 2020) e che la probabilità che gli scambi tra i membri si interrompano diminuisce (Pan et al., 2015). Tuttavia, è importante che la comunicazione all'interno di una CdP virtuale sia gestita da una figura di riferimento (Trentin, 2003).

II) La Comunità di Pratica *Flourishing Teachers* per docenti di scuola primaria

Questo lavoro di ricerca parte dall'esplorazione del concetto di CdP, un concetto ricco di sfaccettature e significati, al fine di evidenziare i meccanismi che guidano il loro sviluppo e funzionamento. Il nucleo di questa indagine si concentra in particolare sul funzionamento delle V - CdP. Attraverso un approccio qualitativo, si effettua uno studio di caso specifico all'interno di una di queste Comunità, gettando luce sulle dinamiche che animano il gruppo e i singoli coinvolti, utilizzando la Flourishing Teachers Community come contesto di investigazione. L'analisi non si limita solamente all'aspetto collettivo; mira anche a sondare le sfumature delle esperienze individuali dei partecipanti, riconoscendo il ruolo fondamentale che svolgono i singoli nel quadro più ampio. Inoltre, un ulteriore oggetto di approfondimento è costituito dall'utilizzo di strumenti di Realtà Virtuale, un elemento di cui vedremo le implicazioni.

Nel prossimo capitolo, ci immergeremo in una dettagliata descrizione del progetto soggetto di studio, ovvero la CdP Flourishing Teachers. Questa sezione del lavoro analizzerà in dettaglio il progetto che definisce la composizione di questa Comunità, le sue finalità e gli obiettivi che si prefigge di raggiungere. Inoltre, saranno esplorati i partecipanti al progetto, il contesto e l'ambiente virtuale in cui si svolgono gli incontri, nel dettaglio la piattaforma di Realtà Virtuale iSee. Questo capitolo si prefigge di fornire un quadro completo e dettagliato del contesto in cui si inserisce la nostra indagine, preparando il terreno per un'analisi approfondita delle dinamiche e dei risultati emersi dallo studio della Flourishing Teachers Community.

2.1 Descrizione del progetto

La V - CdP su cui si basano i dati raccolti in questa ricerca fa parte di un progetto di ricerca attivo dal 2021 presso l'Università degli Studi di Padova dal titolo "*Bridging the gap: connecting pre-service teacher education with in-service practitioners for a sustainable technological pedagogical reasoning*" (trad.it: *Original project Flourish community*, De Rossi). Esso si pone l'obiettivo a lungo termine di creare un protocollo educativo per il supporto a docenti in pre-servizio (che dall'Università entrano nel mondo della scuola e dell'insegnamento) nella transizione che li porterà ad essere insegnanti in servizio (trad.it: *Original project Flourish community*, De Rossi). Infatti, il momento in cui un nuovo insegnante si avvicina alla scuola può essere causa di *reality shock*. Il "*reality shock*" è un fenomeno in cui i docenti principianti si scontrano con le sfide reali dell'insegnamento che possono differire dalle aspettative maturate durante gli anni della formazione. Questo può causare reazioni emotive e di incertezza (Madigan & Kim, 2021). Le cause includono mancanza di esperienza, aspettative irrealistiche e adattamento a un ambiente dinamico (Botha & Rens, 2018). Per affrontare il *reality shock*, la preparazione dei futuri docenti dovrebbe coinvolgere l'esposizione a situazioni realistiche di insegnamento, lo sviluppo delle competenze di gestione della classe e la promozione di una mentalità di adattamento e apprendimento continuo (Botha & Rens, 2018; Hanna et al., 2022). Inoltre, il supporto da parte dei colleghi, dei mentori e dell'amministrazione scolastica può aiutare i docenti principianti a superare le sfide iniziali e ad acquisire fiducia e competenza nel loro ruolo (Blömeke et al., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Voss & Kunter, 2020).

In questo caso il supporto è rappresentato da una CdP, formata da membri che sono insegnanti in pre-servizio e insegnanti attualmente già in servizio (supervisore Dott.ssa Trevisan). L'auspicio è quello di ridurre la distanza tra ciò che si aspettano e a cui sono preparati i futuri-insegnanti (chi sta completando la propria formazione accademica e si appresta ad entrare nel mondo della scuola da docente) e ciò che effettivamente si trovano ad affrontare nella quotidiana realtà una volta iniziato il loro servizio: un contrasto tra le aspettative e le idee e la realtà del mestiere; in un periodo caratterizzato da volatilità,

incertezza, complessità e ambiguità alle quali i nuovi insegnanti non sono sempre adeguatamente preparati (trad.it: *Original project Flourish community*, De Rossi).

Parallelamente, è interessante notare che l'integrazione delle tecnologie nelle scuole sembra essere favorita dall'atteggiamento positivo, dal valore ad essa attribuito e dall'utilizzo delle tecnologie da parte della nuova generazione di insegnanti (Tondeur et al., 2016). Questo si combina con il supporto da parte di politiche che promuovono l'integrazione tecnologica nelle istituzioni scolastiche (trad.it: *Original project Flourish community*, De Rossi). Tuttavia, è importante riconoscere che, nonostante il potenziale dei nuovi insegnanti, spesso esso non viene pienamente espresso nella pratica. Questa situazione può derivare da vari fattori, come vincoli esterni o procedure consolidate che limitano le possibilità di innovazione, oppure dalle condizioni di *stress* che portano gli insegnanti al *burnout* professionale entro i primi cinque anni di lavoro (Le Cornu, 2013; Sheffield et al., 2020; Zibit & Gibson, 2005).

All'interno di questo contesto, si posiziona la CdP che costituisce l'ambito in cui il progetto mira a fornire sostegno agli insegnanti. Questa Comunità è basata su una piattaforma digitale, rappresentando quindi un esempio di V - CdP. Si vuole creare un ambiente digitale sostenibile per l'apprendimento permanente dei docenti, in linea con l'obiettivo numero 4 dell'Agenda 2030 (trad.it: *Original project Flourish community*, De Rossi), per rispondere a queste sfide e realizzare un contesto in cui i docenti possono effettivamente sviluppare le loro competenze tecnologiche, superare le barriere e collaborare con successo per promuovere l'innovazione e il benessere nella loro professione. L'auspicio che la CdP Flourishing Teachers porta con sé è che con questo scambio si possa migliorare il ragionamento pedagogico, sia per chi lavora nell'ambito scolastico da più anni, sia per chi si affaccia a questo mondo da poco, proponendo momenti di condivisione digitale che possano portare gli insegnanti ad affrontare con successo le sfide della vita professionale reale (*Research design iSee*).

Le piattaforme di Realtà Virtuale offrono uno spazio formativo in cui gli insegnanti possono sperimentare e interagire attivamente, anche sviluppando competenze

collaborando con i propri colleghi (McDonald & Mercieca, 2021). Questo permette la conoscenza di uno strumento tecnologico nuovo e stimolante, che spinge gli insegnanti a tenere la mente aperta sulle possibilità di integrare la didattica con le potenzialità delle tecnologie educative, oltre a facilitare la condivisione e la permanenza, in un luogo controllato, di allegati multimediali e altro materiale utile alla creazione e replicabilità di esperienze virtuose vissute dai colleghi. Il progetto si concentra sull'impiego della Realtà Virtuale (RV) non solo come strumento coinvolgente, ma anche come ambiente che permette la vicinanza tra persone che vivono in luoghi anche molto distanti fra loro.

2.2 Partecipanti

La Flourishing Teachers community coinvolge studenti-insegnanti che si trovano nelle fasi finali della loro formazione iniziale e insegnanti in servizio nel loro primo anno di lavoro. I partecipanti sono selezionati in tre paesi: Italia, Paesi Bassi e Stati Uniti d'America (Texas). La diversità di questa popolazione mira a ottenere risultati di ricerca più generalizzabili e a migliorare i protocolli di azione per facilitare la transizione dalla formazione iniziale al mondo del lavoro (trad.it: *Original project Flourish community*, De Rossi).

Fondamentale è anche la presenza di partecipanti con livelli di competenza diversi, al fine di attivare i meccanismi di scambio di conoscenza e di esperienze all'interno della CdP (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2006). Gli insegnanti che prendono parte al progetto sono membri di una CdP da due anni e si impegnano in frequenti interazioni online in un impegno reciproco su problemi complessi come la realizzazione di attività didattiche adatte al gruppo classe in cui si trovano ad operare, oppure la gestione del rapporto tra colleghi o con i genitori degli studenti in un'impresa condivisa (*Research design iSee*).

2.3 iSee

Gli incontri che danno vita alla V - CdP Flourishing Teachers si svolgono sempre all'interno di un ambiente di RV. La piattaforma scelta per ospitare tali incontri si chiama iSee: un ecosistema virtuale in cui i partecipanti si riuniscono per condividere, apprendere e creare connessioni significative. Le peculiarità distintive di questa piattaforma aprono le porte a nuove riflessioni, poiché le dinamiche che si sviluppano in questo ambiente digitale possono divergere da quelle che hanno luogo in contesti di incontro reali (tangibili) (Albanese, 2013). Nel porre le basi del contesto, il nostro prossimo passo sarà una presentazione delle caratteristiche che descrivono questo ambiente di RV, con l'obiettivo di comprendere poi se e come incida questa piattaforma sulla tessitura delle interazioni e delle dinamiche all'interno della CdP.

iSee è un software australiano che permette sessioni di interazione fra gli utenti in diversi ambienti virtuali. Offre una serie di mappe di ambienti virtuali in 3D tra cui scegliere in base agli obiettivi specifici.

iSee non è un intero mondo 3D continuo, troviamo invece diverse sessioni. Ogni sessione è dotata di una mappa tridimensionale specifica (es., Immagine 2, 3, 4). Le mappe principali vengono clonate ogni volta che viene creata una nuova sessione, per permettere che la stessa mappa possa essere utilizzata in un numero illimitato di sessioni senza sovrapposizioni di contenuti o utenti. Questa modalità consente a un'organizzazione di creare un intero campus, con la possibilità di dedicare, nello stesso tempo, una sessione separata (con le relative mappe) per ogni gruppo o evento (*iSee Virtual Environments*, n.d.).



Immagine 2: OutdoorSpace (iSee Virtual Environments, n.d.).

Nella scelta della mappa da utilizzare, è bene tenere in considerazione il numero di persone che parteciperanno contemporaneamente all'attività in quell'area (visto che la progettazione delle diverse zone ha considerato diversi tipi di evento e dimensioni del gruppo che le popola), il tipo di atmosfera che si desidera creare e il tipo di interazioni sociali, pedagogiche e di contenuto che si vogliono intraprendere (dal momento che le diverse zone dell'ambiente virtuale sono state progettate per rispondere a specifiche esigenze e supportare diversi tipi di attività sociali e di apprendimento). Tra le diverse opzioni di mappe troviamo spazi rilassanti, con strutture formali, spazi coinvolgenti e giocosi con zone dedicate ai lavori di gruppo e alle presentazioni (es., Immagine 4), spazi strutturati per favorire l'interazione di gruppo in un ambiente informale, spazi decorabili e con diversi temi (es., Immagine 3 - *iSee Virtual Environments*, n.d.).



Immagine 3: LargeClassroom (iSee Virtual Environments, n.d.).

iSee favorisce l'interazione e lo sviluppo di relazioni tra gli utenti tramite l'uso familiare dello spazio, abituandosi a compiere movimenti naturali e con dinamiche di conversazione spontanea. Ciò porta alla creazione di un ambiente di apprendimento efficace e supportivo, che essendo stimolante aumenta l'interesse e la motivazione di chi apprende, mantenendolo al centro dell'attenzione educativa e dell'interazione sociale. Quest'ultimo aspetto contribuisce allo sviluppo di competenze sociali ed emotive, oltre a quelle di collaborazione. Gli strumenti disponibili su iSee, che riescono ad integrare la tecnologia e l'aspetto ludico nel processo di apprendimento, permettono il coinvolgimento di gruppi anche numerosi.

Esperienze di utilizzo ed escursioni virtuali facilitano la creazione del senso di comunità. L'ambiente favorisce, quindi, la collaborazione e l'apprendimento collaborativo (*Resource Hub*, n.d.).



Immagine 4: PosterHall (iSee Virtual Environments, n.d.).

Diversi enti d'istruzione utilizzano iSee per potenziare le dinamiche di apprendimento, tra questi ci sono: la Queensland Virtual STEM Academy e la NSW Virtual STEM Academy che mettono insieme studenti da scuole diverse per collaborare in attività di *problem solving* simili a ciò che si può trovare nel mondo reale; la Brisbane School of Distance Education che utilizza il software per incrementare la socialità; la Milpera State High School che lo usa per supportare lo studio della lingua inglese con esercitazioni e socializzazione in inglese; e molti altri (*Who is using iSee, n.d.*).

III) Ricerca

3.1 Obiettivo e domande di ricerca

Alla luce delle caratteristiche tipiche delle CdP, preso consapevolezza dell'esistenza delle V - CdP e della loro composizione, e cogliendo l'opportunità di osservare in prima persona l'operato della V - CdP Flourishing Teachers, si individua l'obiettivo della presente ricerca: indagare come le V - CdP possono essere considerate CdP, tenendo conto delle implicazioni di un ambiente di Realtà Virtuale. Al fine di perseguire questo obiettivo ci si concentra sull'osservazione, e la conseguente analisi dei dati ricavati da essa, del caso Flourishing Teachers.

La domanda a cui la presente ricerca punta a rispondere è quindi la seguente: *quali possono essere le potenzialità ed i limiti delle V - CdP in un ambiente di Realtà Virtuale?*

Per giungere ad una risposta, la suddetta domanda viene suddivisa in ulteriori sottodomande:

Q1.1) In un contesto virtuale è possibile creare **l'identità** di comunità?
(Dimensione strutturale)

Q1.2) In che modo le **comunicazioni** virtuali, sincrone e asincrone, influiscono sui rapporti nella comunità? (Dimensione processuale)

Q1.3) Come si realizza la spontaneità nella creazione e nell'organizzazione delle **condivisioni**? (Dimensione funzionale)

3.2 Metodo

Le domande che hanno mosso l'azione di questa indagine suggeriscono un approccio qualitativo al tema, supportando una ricerca empirica (Cohen et al., 2018; Creswell & Creswell, 2018). Lo studio risulta composto in parte da un'analisi della letteratura (ricerca teorica) e in parte dall'osservazione e raccolta di dati direttamente sul campo (metodologia empirica).

Il carattere del presente studio di caso non è oggettivista, non si assume a prescindere che la relazione tra le variabili studiate possano esprimersi come legge universale; è invece un'indagine intersoggettivista, in quanto indaga in particolare i significati delle relazioni che intercorrono tra le variabili studiate, poiché è l'interazione che attribuisce significati. La raccolta dei dati, dunque, non mira alla generalizzazione dei risultati (Cohen et al., 2018; Creswell & Creswell, 2018), quanto più allo studio di un caso concreto da cui si può comprendere il funzionamento delle V - CdP con queste caratteristiche.

Per rispondere alle domande di ricerca sopracitate, la presente indagine si è rivolta ad un campione di tipo non probabilistico ma intenzionale (Cohen et al., 2018). Più nel dettaglio il campionamento è di convenienza, scelto perché rappresentativo del gruppo di insegnanti che fanno parte del progetto Flourishing Teachers. Il gruppo campione è eterogeneo (per sesso e periodo di permanenza all'interno della V - CdP), ed è composto da 7 insegnanti (tra chi è al primo anno successivo al termine degli studi universitari e chi invece ha già svolto l'anno di prova e si trova ad essere a tutti gli effetti inserito nel mondo della scuola). Tuttavia, non tutti i soggetti campione erano presenti in tutti i momenti, ma la possibilità del verificarsi di questa condizione era prevedibile, dato che la partecipazione agli incontri così come quella alle interviste è sempre libera.

Dal momento che quest'indagine si pone il fine di capire e interpretare un fenomeno inserito in uno specifico contesto, la scelta migliore era quella del campionamento di convenienza, il quale ha fornito la certezza di ottenere dati significativi relativamente alle

V - CdP, dal momento che tutte le persone che hanno costituito il gruppo di campionamento sono membri effettivi della V - CdP Flourishing Teachers. Il tempo impiegato per lo svolgimento dello studio di caso è stato di circa cinque mesi, tra novembre 2022 e marzo 2023, ai quali va aggiunto un periodo antecedente di rassegna della letteratura esistente sul tema e un periodo successivo di analisi dei dati raccolti.

3.3 Strumenti

La raccolta dei dati è avvenuta in 5 momenti diversi e con l'utilizzo di 3 strumenti diversi. Questo ha permesso un'analisi più aderente alla realtà. Con lo scopo di ottenere dati precisi e significativi, si è optato per l'utilizzo di:

- una griglia di osservazione che ha permesso di dettare la misura per la rilevazione di elementi utili durante gli incontri;
- un questionario proposto con adesione libera;
- un focus group che ha permesso di arricchire la ricerca grazie all'emergere di dibattiti spontanei, utili nell'identificazione e nell'analisi di opinioni più complesse, che espandono l'indagine in profondità più che in estensione (non avendo la pretesa di ottenere una rappresentatività statistica, quanto più di comprendere il fenomeno).

Per raccogliere i dati necessari a rispondere alle domande di ricerca sono stati utilizzati strumenti e metodologie sia quantitativi (ad esempio: questionario con quesiti che richiedono sia attribuito un punteggio, annotazione in griglia del numero di occasioni in cui si verifica un fenomeno analizzati poi in fogli di calcolo Excel) che qualitativi (ad esempio: focus group che indaga il “come” più che il “quanto” e poi, dalla trasposizione dell'intervista, si effettua un'analisi del contenuto). Ciò porta quindi a definire la ricerca come frutto di una metodologia mista.

Come già detto, non tutti i soggetti che hanno costituito il campione sono stati presenti in tutti i momenti: al questionario hanno risposto in sette, così come al focus group hanno partecipato in sette. Durante i tre incontri che sono stati oggetto di osservazione, invece, i partecipanti sono stati una volta sette, la successiva quattro e infine cinque.

I tre strumenti, in modo diverso, sono stati utilizzati per raccogliere informazioni che fossero riconducibili al macro tema della ricerca (ossia: le CdP), considerandone poi dimensioni, sottodimensioni e corrispondenti indicatori e descrittori, come vedremo di seguito. Prima di individuare e costruire gli strumenti, infatti, sono state stabilite alcune definizioni operative specifiche. Nel dettaglio, per il vasto tema delle CdP, l'oggetto d'indagine complesso di questa ricerca, partendo dall'analisi della letteratura sono state esplicitate tre dimensioni che aiutano a definirlo nel concreto: dimensione strutturale, dimensione processuale e dimensione funzionale. Ogni dimensione è stata poi approfondita con la definizione di ulteriori sottodimensioni, più specifiche e caratteristiche di ogni dimensione. Per permettere la valutazione di ogni sottodimensione sono stati trovati degli elementi che siano calcolabili, misurabili, osservabili: indicatori (elementi quantitativi) e descrittori (elementi qualitativi) (Bezzi, 2016). Infine, solo dopo aver lavorato su indicatori e descrittori esaustivi si è proceduto ad individuare le fonti che avrebbero fornito tali informazioni, creando i quesiti, le domande, gli item da osservare per ogni strumento utilizzato.

Di seguito, si inserisce la tabella 1 di definizione in dimensioni, sottodimensioni, indicatori (e descrittori).

Dimensioni	Sottodimensioni	Indicatori (e descrittori)	Fonti di dati
STRUTTURALE	IDENTITÀ DIGITALE	Dimensione personale nel contesto digitale: 1.1.1 disposizione dei membri durante una condivisione 1.1.2 avvicinamento dei membri all'interlocutore 1.1.3 attenzione prestata alla posizione e all'immagine dell'interlocutore prima di iniziare una conversazione 1.1.4 similitudini nell'utilizzo dello spazio virtuale al momento di compiere degli spostamenti	1.1.1 OD+FG 1.1.2 OD+Q 1.1.3 OD+Q 1.1.4 OD+Q+ FG
		Rappresentazione del sé digitale: 1.1.5 partecipazione all'incontro inserendo nome e cognome 1.1.6 utilizzo della webcam durante l'incontro	1.1.5 OD 1.1.6 OD
		Abilità TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione): 1.1.7 capacità di utilizzare il computer per svolgere compiti semplici (creare cartelle, documenti di testo, ...) 1.1.8 livello di flessibilità nel gestire l'interfaccia di un computer 1.1.9 capacità di utilizzare browser e navigare autonomamente su Internet	1.1.7 Q 1.1.8 Q 1.1.9 Q
		Identità soddisfacente: 1.1.10 percezione di essere rappresentati anche in un contesto digitale 1.1.11 percezione di essere rappresentati all'interno della comunità	1.1.10 Q+FG 1.1.11 Q+FG

	SPAZIO	iSee: 1.2.1 difficoltà nell'utilizzo delle funzioni necessarie per comunicare con gli altri 1.2.2 difficoltà nell'utilizzo di altre funzioni di iSee 1.2.3 difficoltà legate alla connessione 1.2.4 varietà degli strumenti di iSee utilizzati 1.2.5 utilizzo di collegamenti a siti Internet o Social Network durante gli incontri	1.2.1 OD+Q 1.2.2 OD+Q 1.2.3 OD+Q 1.2.4 OD+Q 1.2.5 OD+Q
		Forme alternative di partecipazione: 1.2.6 varietà di canali utilizzati per la condivisione e la comunicazione	1.2.6 Q

	<p>COMPETENZA COMUNITARIA</p>	<p>Gerarchia: 1.3.1 percezione di una leadership emergente 1.3.2 presenza di occasioni di espressione 1.3.3 presenza di un membro che inizi la conversazione 1.3.4 presenza di un membro che interviene per arginare divagazioni 1.3.5 presenza di un membro che sproni gli altri alla condivisione e al dialogo 1.3.6 percezione di un mediatore come soggetto interno alla comunità 1.3.7 numero occasioni di intervento da parte del mediatore per spronare al dialogo 1.3.8 numero occasioni di intervento da parte del mediatore per fare domande 1.3.9 numero occasioni di intervento da parte del mediatore per fornire spunti 1.3.10 numero occasioni di intervento da parte del mediatore per arginare divagazioni 1.3.11 numero occasioni di intervento da parte del mediatore per rispondere alle domande poste dai membri</p>	<p>1.3.1 Q+FG 1.3.2 OD+Q+FG 1.3.3 OD 1.3.4 OD 1.3.5 OD 1.3.6 Q+FG 1.3.7 OD 1.3.8 OD 1.3.9 OD 1.3.10 OD 1.3.11 OD</p>
--	-----------------------------------	--	--

		<p>Coinvolgimento emotivo e senso di appartenenza:</p> <p>1.3.12 sollecitazione di membri ad essere coinvolti nella condivisione</p> <p>1.3.13 livello di percezione di disponibilità al dialogo e alla collaborazione da parte dei membri della comunità</p> <p>1.3.14 numero di occasioni in cui un membro chiede direttamente aiuto alla comunità</p> <p>1.3.15 numero di occasioni in cui la comunità risponde alle richieste di un membro</p> <p>1.3.16 livello di percezione di inclusione nella progettazione delle attività della comunità</p> <p>1.3.17 livello di soddisfazione riguardo il clima tra i membri della comunità</p>	<p>1.3.12 OD+Q+FG</p> <p>1.3.13 Q+FG</p> <p>1.3.14 OD+Q</p> <p>1.3.15 OD+Q</p> <p>1.3.16 Q+FG</p> <p>1.3.17 Q+FG</p>
		<p>Reciprocità d'impegno:</p> <p>1.3.18 percezione della propria responsabilità nei confronti dell'impresa</p> <p>1.3.19 percezione della responsabilità degli altri membri nei confronti dell'impresa</p> <p>1.3.20 percezione dell'impegno da parte dei membri per l'esperienza che si sta vivendo</p>	<p>1.3.18 Q+FG</p> <p>1.3.19 Q+FG</p> <p>1.3.20 Q+FG</p>
	MULTIAPPARTENENZA	<p>Incorporazione del passato:</p> <p>1.3.21 livello di valorizzazione delle esperienze pregresse dei membri della comunità</p> <p>1.3.22 grado di allineamento delle condivisioni della comunità in rapporto alle esperienze dei membri</p>	<p>1.3.21 Q+FG</p> <p>1.3.22 Q+FG</p>

		Traiettorie future: 1.3.23 livello di immaginazione di possibili collaborazioni future	1.3.23 Q+FG
	TEMPISMO	Ritmo di apprendimento: 1.3.24 grado di percezione di allineamento al proprio ritmo di apprendimento	1.3.24 Q
PROCESSUALE	CAPITALE SOCIALE	Contributo alla condivisione: 2.1.1 condivisione di esperienze maturate in ambito lavorativo 2.1.2 condivisione di esperienze maturate in momenti di tempo libero (hobby) 2.1.3 numero di membri che si astengono dalla condivisione attiva	2.1.1 OD+Q 2.1.2 OD+Q 2.1.3 OD
		Differenze di temi proposti: 2.1.4 proposta di temi diversi da quelli proposti dal mediatore 2.1.5 livello di percezione di libertà nella proposta di temi	2.1.4 OD 2.1.5 Q
	COMUNICAZIONE	Linguaggio: 2.2.1 numero richieste di chiarimenti riguardo ai termini utilizzati 2.2.2 livello di percezione di conoscenza degli argomenti affrontati	2.2.1 OD 2.2.2 Q
		Interna: 2.2.3 numero occasioni di dialogo fuori dagli incontri organizzati 2.2.4 livello di agio percepito nel comunicare con gli altri membri	2.2.3 Q+FG 2.2.4 Q+FG

		<p>Esterna:</p> <p>2.2.5 occasioni in cui si parla di quello che si condivide in comunità con non-partecipanti</p> <p>2.2.6 numero inviti a partecipare</p>	<p>2.2.5 Q+FG</p> <p>2.2.6 Q</p>
	ESPERIENZA DI PARTECIPAZIONE	<p>Ruolo attivo:</p> <p>2.3.1 percezione di avere un ruolo attivo nelle condivisioni in comunità</p>	2.3.1 Q+FG
		<p>Periferica:</p> <p>2.3.2 percezione di interagire solo parzialmente o limitatamente con la comunità</p>	2.3.2 Q
FUNZIONALE (ESITI)	PRATICA (REALIZZAZIONI)	<p>Negoziazione:</p> <p>3.1.1 presenza di riflessioni nate da discussione su temi proposti</p>	3.1.1 Q
		<p>Reificazione:</p> <p>3.1.2 casi in cui quello che si è appreso nella comunità è stato utilizzato</p>	3.1.2 OD+Q+FG
	RICONFIGURAZIONE SOCIALE (RISULTATI)	<p>Interna:</p> <p>3.2.1 integrazione dei newcomers</p>	3.2.1 Q+FG
		<p>Esterna:</p> <p>3.2.2 collocamento della comunità in un contesto più ampio</p>	3.2.2 Q+FG

Nota:

LEGENDA DELLE FONTI: Q = Questionario; FG = Focus Group; OD = Osservazione Diretta.

Tabella 1: Dimensioni, sottodimensioni, indicatori e fonti dei dati

Partendo quindi dalla tabella presentata sopra, ho proceduto alla creazione dei tre strumenti che verranno presentati di seguito: griglia di osservazione, questionario e traccia del focus group.

Griglia di osservazione

La griglia di osservazione è stata utilizzata per le tre osservazioni durante gli incontri sincroni in piattaforma di Realtà Virtuale. Il contesto in cui è stata utilizzata è sempre stato il contesto naturale di svolgimento degli incontri, così come le modalità. L'osservatrice non partecipante non ha modificato il normale sviluppo dello stesso incontro (Cohen et al., 2018; Creswell & Creswell, 2018). All'interno dell'ambiente virtuale la ricercatrice era visibile ai partecipanti, e fisicamente (virtualmente) presente nei luoghi in cui avveniva la condivisione, tuttavia la sua presenza era passiva: si limitava ad ascoltare e registrare dati senza intervenire.

La griglia utilizzata contiene una lista prestabilita di elementi e di comportamenti (come da Tabella 1). L'osservatrice ha completato una griglia per incontro osservato, segnando la presenza o assenza di manifestazione dei fenomeni già previsti, con la possibilità di annotarne l'intensità e la frequenza.

<u>Dimensione di riferimento</u>	<u>Sottodimensione di riferimento</u>	<u>Ambito indagato</u>	<u>Domande</u>	<u>Valore (Si/No/n°)</u>	<u>Annotazioni</u>
STRUTTURALE	Identità digitale	<i>Dimensione personale nel contesto digitale</i>	1.1 I membri si dispongono in cerchio per includere tutti gli altri partecipanti durante una condivisione?		
			1.2 I membri si avvicinano all'interlocutore quando vogliono comunicare con lui/lei?		
			1.3 I membri prestano attenzione alla posizione e all'immagine dell'interlocutore prima di iniziare una conversazione?		
			1.4 I membri utilizzano lo spazio virtuale come farebbero in quello reale al momento di compiere degli spostamenti (darsi appuntamento in un'altra zona, "camminare" lontano dall'interlocutore per uscire e non "sparire" con un click)?		

		<i>Rappresentazione e del sé digitale</i>	1.5 I membri partecipano all'incontro inserendo il proprio nome e cognome?		
			1.6 I membri utilizzano la webcam per mostrare il proprio volto durante l'incontro?		
	Luogo d'incontro	<i>Caratteristiche di iSee</i>	1.7 Ci sono delle difficoltà nell'utilizzo delle funzioni necessarie per comunicare con gli altri?		
			1.8 Ci sono delle difficoltà nell'utilizzo delle altre funzioni disponibili su iSee?		
			1.9 Ci sono delle difficoltà legate alla connessione?		
			1.10 Vengono utilizzati strumenti disponibili su iSee (diversi rispetto alla sola comunicazione con microfono)?		
			1.11 Vengono utilizzati collegamenti a siti Internet o Social Network all'interno dell'incontro?		

PROCESSUALE	Capitale sociale	<i>Contributo alla condivisione</i>	2.1 Vengono condivise esperienze vissute nel proprio ambiente lavorativo?		
			2.2 Vengono riportate esperienze svolte in contesti diversi da quello lavorativo (interessi e hobby)?		
			2.3 Qualche membro si astiene dalla condivisione?		
		<i>Differenze di temi proposti</i>	2.4 Vengono proposti temi diversi da quelli proposti dal mediatore?		
			2.5 Temi correlati all'argomento precedente?		
			2.6 Temi slegati dall'argomento precedente?		
	Rapporto con la comunità	<i>Comunicazione</i>	2.7 Vengono richiesti dei chiarimenti riguardo ai termini utilizzati?		
			2.8 Le regole della comunità sono chiare dall'inizio?		
			2.9 Si verificano fraintendimenti all'interno della comunità, riguardo al suo funzionamento?		
		<i>Processi collaborativi</i>	2.10 Quanti membri sono coinvolti nella condivisione?		

			2.11 Quante sono le occasioni in cui un membro chiede aiuto direttamente alla comunità?		
			2.12 Quante sono le occasioni in cui la comunità risponde (aiutando) alle richieste esplicite di un membro?		
		<i>Gerarchia</i>	2.13 Tutti i partecipanti hanno occasione di esprimersi?		
			2.14 Uno dei membri inizia la conversazione? Chi?		
			2.15 Uno dei membri interviene per arginare divagazioni? Chi?		
			2.16 Uno dei membri sprona direttamente (riferendosi esplicitamente) uno o più degli altri membri alla condivisione? Chi?		
			2.17 Il mediatore interviene per spronare al dialogo?		
			2.18 Il mediatore interviene per fare domande?		
			2.19 Il mediatore interviene per fornire spunti?		

			2.20 Il mediatore interviene per arginare divagazioni?		
			2.21 Il mediatore interviene per dare risposte alle domande dei membri?		
		<i>Coinvolgimento emotivo</i>	2.22 La partecipazione agli incontri viene sollecitata?		
			2.23 La partecipazione alle discussioni viene sollecitata?		
FUNZIONALE	Rapporto con l'esterno	<i>Spendibilità delle conoscenze acquisite</i>	3.1 Vengono riportati casi in cui quello che si è appreso nella CdP è stato utilizzato all'esterno?		
		<i>Apertura a nuovi membri</i>	3.2 Ci sono nuovi membri?		

Tabella 2: Griglia di osservazione

I dati raccolti con questo strumento sono stati analizzati considerando la frequenza con cui si è verificato ogni comportamento in oggetto alla griglia di osservazione, la loro media, la correlazione di alcuni con il numero di partecipanti ad ogni incontro osservato.

Questionario

Il questionario è uno strumento altamente strutturato di stampo quantitativo (Cohen et al., 2018), in questo caso integrato anche da item qualitativi. Nella costruzione di questo questionario si è fatto uso di domande a risposta chiusa, a selezione multipla, con scala di gradimento e a risposta aperta, concedendo al partecipante di esprimersi senza dover sottostare all'interpretazione personale della ricercatrice che ha preimpostato le risposte selezionabili. È stato presentato dalla ricercatrice durante un incontro ed è stato successivamente condiviso tramite la piattaforma Google Moduli con tutti i membri della V - CoP Flourishing Teachers (nel mese di febbraio).

Dopo una prima sezione demografica, le successive sette sezioni, contenenti cinquantasette quesiti totali, indagavano:

- “Le mie abilità digitali” (3 quesiti a risposta multipla con una sola risposta possibile, 4 item a scala likert a 4 da “Fortemente in disaccordo” a “Fortemente d'accordo”; 1 quesito a risposta multipla con più risposte possibili; 1 quesito a risposta aperta).
- “Quando comunico online su iSee...” (9 quesiti a risposta multipla con una sola risposta possibile, 4 item a scala likert a 4 da “Mai” a “Sempre”; 1 quesito a risposta multipla con più risposte possibili; 2 quesiti a risposta aperta).
- “Nel gruppo Flourishing Teachers...” (16 quesiti a risposta multipla con una sola risposta possibile, 4 item a scala likert a 4 da “Mai” a “Sempre”; 4 item a scala likert a 4 da “Per niente” a “Molto”; 2 quesiti a risposta multipla con più risposte possibili; 3 quesiti a risposta aperta)

- “L’impegno” (2 quesiti a risposta chiusa dicotomica “Sì”/”No”; 1 quesito a risposta aperta)
- “Condivisione delle esperienze” (4 quesiti a risposta multipla con una sola risposta possibile, 4 item a scala likert a 4 da “Mai” a “Sempre”; 4 item a scala likert a 4 da “Per niente” a “Molto”; 1 quesito a risposta chiusa dicotomica “Sì”/”No”; 1 quesito a risposta aperta)
- “Temi affrontati” (3 quesiti a risposta multipla con una sola risposta possibile, 4 item a scala likert a 4 da “Mai” a “Sempre”; 1 quesito a risposta aperta)
- “Oltre agli incontri...” (4 quesiti a risposta multipla con una sola risposta possibile; 1 quesito a risposta aperta)

Per ulteriori dettagli, si veda il questionario completo in Appendice 1.

I dati raccolti con questo strumento sono stati analizzati considerando medie, mode e mediane dei punteggi assegnati ai vari item, oltre alle frequenze relative ed assolute. Inoltre, per gli item che indagavano aspetti che possono essere collegati è stato considerato l’indice di correlazione.

Focus group

Quello del focus group è uno strumento utile ad indagare le variabili qualitative che caratterizzano l’oggetto d’indagine, grazie alla possibilità che offre di raccogliere spunti di dialogo proposti direttamente dagli intervistati (Cohen et al., 2018; Creswell & Creswell, 2018). Spesso la sua natura poco strutturata permette la fioritura e l’espressione di diversi punti di vista che si rivelano utili alla comprensione del fenomeno, oltre a favorire la creazione di un clima di fiducia e accogliente, che mette a proprio agio chi partecipa e rendere proficua l’interazione.

Lo studio ha previsto la realizzazione di un focus group, effettuato nel mese di marzo. Al focus group sono stati invitati tutti i membri della V - CoP, chiedendo loro di indicare la loro disponibilità ad incontrarci. L'incontro è avvenuto su una piattaforma virtuale (Zoom) neutra, in quanto diversa da quella che la CdP utilizza solitamente per gli incontri (iSee). L'incontro è durato circa cinquanta minuti. I partecipanti sono stati introdotti all'argomento attraverso alcune domande stimolo preparate dalla ricercatrice, che avevano lo scopo di indagare determinati indicatori in modo graduale, cioè dal generale al particolare.

Le domande preventivamente individuate dalla ricercatrice sono state riadattate in itinere sulla base dell'andamento del focus group. Durante l'intervista la ricercatrice si è avvalsa di un ulteriore strumento (Padlet) utile alla creazione di un clima disteso e di agio e alla raccolta e immediata condivisione delle risposte dei partecipanti. Di seguito, un esempio utile a comprendere come le domande esplorassero le diverse dimensioni del fenomeno indagato (la lista completa delle domande stilata in origine e quella delle domande effettivamente poste si trova in Appendice 2):

Dimensione di afferenza	Indicatori	Esempi di domande
Dimensione strutturale - Identità digitale (Item 1.1.4 - tab.1)	Similitudini nell'utilizzo dello spazio virtuale al momento di compiere degli spostamenti	Cosa implica il fatto che questi incontri, che potrebbero avvenire tra i corridoi di una scuola, avvengano su una piattaforma virtuale per voi? Come gestite l'ambiente che c'è, gli spazi, le opportunità che ci sono?
Dimensione strutturale - Identità digitale (Item 1.1.11 - tab.1)	Percezione di essere rappresentati all'interno della comunità	Gli argomenti di cui si parla durante gli incontri sono affini a voi? Sono sempre pertinenti con quello che vi succede? Sono comunque inerenti ai vostri interessi?
Dimensione strutturale - Multiappartenenza (Item 1.3.23 - tab.1)	Livello di immaginazione di possibili collaborazioni future	Come vedete la presenza di questo gruppo nella vostra vita ora e soprattutto anche verso il futuro? Immaginate che continuerete a farne parte e continuerà a essere un valore aggiunto?

Tabella 3: Esempio item indagato e relativa domanda posta

I dati raccolti con questo strumento sono stati analizzati con un'analisi del contenuto, considerando l'insorgenza di spunti di dialogo e di riflessione inerenti al tema d'indagine e la frequenza con cui venivano menzionati argomenti e temi tra loro affini.

I dati ricavati dai tre strumenti sono stati poi triangolati, al fine di fornire risposta agli indicatori individuati precedentemente, per completare le informazioni sulle sottodimensioni e, soprattutto, le dimensioni d'indagine. Lo scopo di tutto questo è quello di riuscire a rispondere alle domande di ricerca.

IV) Risultati

4.1 Risultati

In questo capitolo verranno presentati i dati più rilevanti ottenuti con l'utilizzo dei tre strumenti già menzionati. I dati saranno prima presentati separatamente, come emersi da ciascuno strumento di ricerca, e quindi triangolati in 4.2.

Griglia di osservazione

I dati ottenuti dalle osservazioni sono stati inseriti in una cartella di lavoro Excel, per essere poi analizzati calcolando totali, medie e frequenze, tenendo conto delle correlazioni tra gli item e ponendo l'attenzione sugli spunti ricorrenti anche nelle informazioni ricavate dagli altri due strumenti. La griglia di osservazione ha permesso di rilevare dati in relazione alle tre dimensioni di indagine: strutturale, processuale e funzionale.

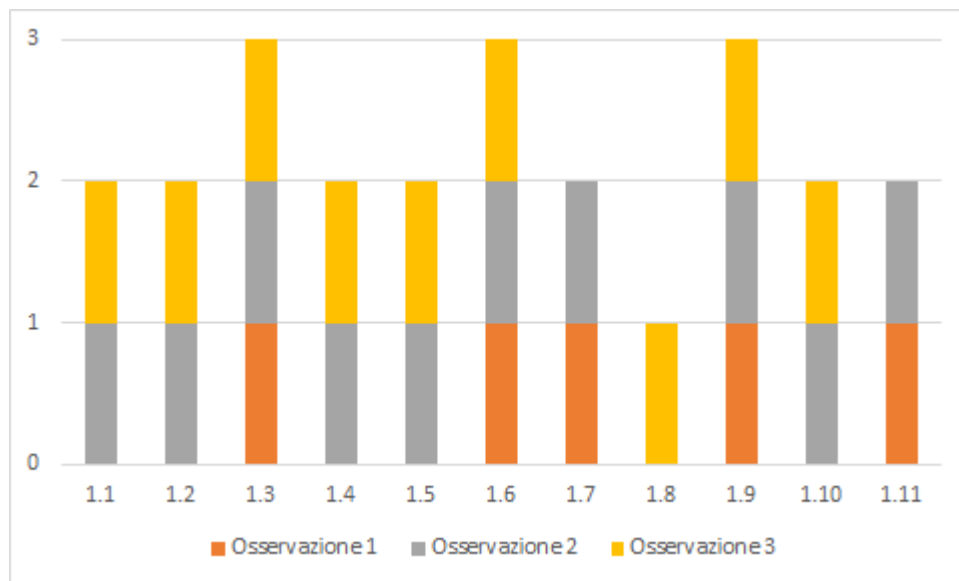


Grafico 1: Incontri in cui si sono verificati gli eventi ricollegabili alla dimensione strutturale menzionati nella griglia di osservazione

Il Grafico 1 riporta gli incontri in cui si sono osservati gli elementi relativi alla dimensione strutturale e, più precisamente, sono relativi alle sottodimensioni dell'identità digitale (con gli item 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4 per la dimensione personale nel contesto digitale e gli item 1.5 e 1.6 per la rappresentazione del sé digitale) e del luogo d'incontro (item 1.7, 1.8, 1.9, 1.10 e 1.11 sulle caratteristiche di iSee). Concentrando l'attenzione sulla dimensione strutturale, l'analisi dettagliata della dimensione personale all'interno del contesto digitale ha portato ad alcune rivelazioni, soprattutto quando gli incontri hanno luogo sulla piattaforma iSee. In queste circostanze, i partecipanti hanno dimostrato la predisposizione a interagire in modo inclusivo e coinvolgente. Si è notato che durante le sessioni di condivisione, i partecipanti si dispongono sempre in cerchio (1.1 nel grafico 1 e in tabella 2), una disposizione che mira a coinvolgere ogni individuo presente. Questo approccio riflette l'attenzione alla partecipazione e all'accessibilità delle conversazioni.

Un altro aspetto saliente è l'attenzione riservata all'interlocutore e al suo coinvolgimento nel processo comunicativo. Prima di iniziare una condivisione, i partecipanti si prendono sempre (in ogni incontro osservato) il tempo di assicurarsi che l'interlocutore, se distante, abbia attivato il proprio megafono virtuale, in modo che il messaggio possa essere

chiaramente udibile da tutti i presenti (1.3). Questa pratica illustra l'importanza data alla chiarezza della comunicazione e al rispetto delle esigenze di tutti i partecipanti.

Inoltre, è emerso che il modo in cui gli individui sfruttano lo spazio virtuale di iSee riflette da vicino le dinamiche che normalmente si riscontrerebbero in un contesto faccia a faccia (1.4). Ad esempio, quando devono allontanarsi dal gruppo temporaneamente, i partecipanti si allontanano visivamente, piuttosto che semplicemente "scompare" premendo un tasto. Questo gesto sottolinea il desiderio di mantenere una connessione visiva realistica con il gruppo, anche quando l'interazione diretta deve essere momentaneamente interrotta.

I membri, inoltre, dimostrano una partecipazione personale agli incontri concreta e visibile. Prima di tutto, tutti inseriscono sempre il proprio nome (1.5), creando così un ambiente più familiare e consono a una conversazione autentica (ciò è accaduto in ogni incontro osservato). Inoltre, è stata riscontrata una pratica costante nel lasciare attiva la webcam, a meno che non si verificano problemi di connessione che ne limitino l'uso (1.6). Questo comportamento suggerisce un desiderio di trasmettere una presenza visiva costante e di favorire la comprensione non verbale durante le interazioni.

Un altro elemento interessante è l'utilizzo frequente di strumenti aggiuntivi oltre alla semplice comunicazione vocale. Nel 67% dei casi osservati, sono stati impiegati collegamenti a siti Internet o social network direttamente all'interno degli incontri (1.11). Questo aspetto mette in luce l'integrazione di diverse forme di media e risorse all'interno dell'ambiente virtuale, ampliando le possibilità di comunicazione e arricchendo le dinamiche interattive. Inoltre, nel corso di tutti gli incontri osservati, si è sempre fatto riferimento almeno in un'occasione all'utilizzo di un altro strumento offerto dalla piattaforma iSee: la lavagna virtuale (al riferimento 1.10, si specifica che nell'osservazione 1 non ci si trovava su iSee per problemi legati al funzionamento della piattaforma, ma durante quell'incontro si è comunque fatto riferimento ad una lavagna virtuale creata in precedenza proprio su iSee).

Nonostante questi aspetti positivi, è importante notare che, in tutti gli incontri osservati, i partecipanti si sono scontrati almeno una volta con problemi legati alla connessione (1.9),

che hanno compromesso l'uso fluido delle funzioni di iSee necessarie per comunicare efficacemente con gli altri partecipanti (evento registrato in due incontri su tre per quanto riguarda la sola comunicazione diretta con microfono o megafono, riscontrabile al riferimento 1.7; e il 50% delle volte in cui durante l'incontro su iSee si volevano utilizzare altri strumenti di comunicazione come le lavagne virtuali, visibile al riferimento 1.8). Questi ostacoli tecnici possono influenzare negativamente l'esperienza complessiva e richiedono ulteriori riflessioni sulla progettazione dell'interfaccia e sulla stabilità della piattaforma.

Il Grafico 2 riporta le frequenze degli eventi descritti in tabella 2 alle voci raggruppate nella dimensione processuale, in ogni incontro osservato: contributo alla condivisione e differenza di temi proposti per la sottodimensione del capitale sociale (dall'item 2.1 al 2.6); processi collaborativi, gerarchia e coinvolgimento emotivo per la sottodimensione del rapporto con la Comunità (dal 2.10 al 2.23). Non viene presentato l'ambito della comunicazione perché per i relativi item (dal 2.7 al 2.9) non è stata considerata la frequenza, ma solo se l'evento si sia verificato o meno.

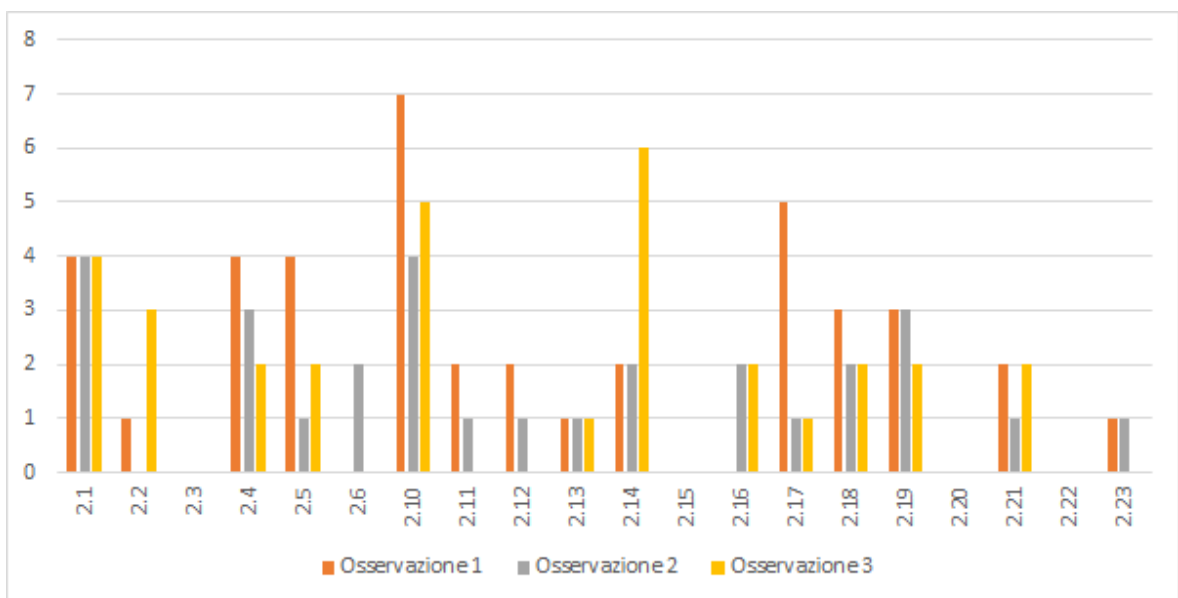


Grafico 2: Occasioni in cui si sono verificati gli eventi ricollegabili alla dimensione processuale menzionati nella griglia di osservazione

Nel contesto delle osservazioni effettuate, emerge un alto grado di coinvolgimento da parte di tutti i membri della CdP durante le sessioni di condivisione. Questo aspetto è notevole, poiché in nessuna delle tre osservazioni condotte si è registrata alcuna astensione da parte di nessun partecipante (2.3 nel grafico 2 e in tabella 2). Il carattere inclusivo delle condivisioni sottolinea la vivace partecipazione di ogni membro e riflette la presenza di un ambiente accogliente e favorevole all'interazione.

Un'analisi più approfondita delle esperienze condivise rivela una predominanza di argomenti legati all'ambito lavorativo, rappresentando il 75% dei casi (2.1). Questa tendenza suggerisce che la CdP è vista come un luogo per condividere sfide, soluzioni e riflessioni legate al contesto professionale. D'altra parte, il restante 25% delle condivisioni si concentra su interessi personali e hobby (2.2), dimostrando, almeno in minor parte, una varietà di temi che vanno al di là delle sfere lavorative.

Una caratteristica da considerare delle condivisioni è l'evoluzione dei temi durante il corso degli incontri. I nuovi argomenti vengono introdotti, in media, tre volte per incontro (2.4). Nel 78% dei casi, questi nuovi argomenti sono collegati in qualche modo all'argomento precedente (2.5), ciò sottolinea la fluidità delle conversazioni e l'abilità dei partecipanti nel collegare concetti e sfaccettature diverse.

Da annotare è anche la dinamica delle richieste d'aiuto all'interno della comunità. In ogni occasione in cui i membri hanno chiesto esplicitamente assistenza (complessivamente tre volte, vedi 2.11), si è osservato un coinvolgimento completo da parte degli altri partecipanti (ricevendo risposte tutte le volte, vedi 2.12). Inoltre, nell'ultimo incontro esaminato, le difficoltà o le questioni da risolvere sono state incorporate nella condivisione generale, piuttosto che essere poste direttamente come domande al gruppo. Questo approccio ha portato a una condivisione generale di suggerimenti e soluzioni, enfatizzando il carattere collaborativo dell'ambiente.

L'opportunità per ciascun membro di esprimersi è un elemento fondamentale della CdP (Rogers, 2000). Spesso sono i singoli partecipanti a iniziare le conversazioni (complessivamente 10 volte, vedi 2.14), dimostrando una partecipazione attiva alle

dinamiche del gruppo. In alcuni casi, ciò spinge anche altri membri a partecipare in modo più diretto. Inoltre, non sono state riscontrate situazioni in cui qualcuno intervenisse per arginare le divagazioni (2.15 e 2.20), segnalando un ambiente aperto alle diverse espressioni e riflessioni.

Anche il ruolo del mediatore è presente all'interno della Comunità. Sebbene il mediatore non intervenga mai per frenare divagazioni (2.20), è attivamente coinvolto attraverso la posta in domande (complessivamente 7 volte, item 2.18), la condivisione delle proprie esperienze offrendo spunti (complessivamente 8 volte, item 2.19) e la stimolazione del dialogo (complessivamente 7 volte, item 2.17), soprattutto all'inizio degli incontri. Occasionalmente, il mediatore sollecita la partecipazione dei membri alle discussioni (complessivamente 2 volte, item 2.23), ma tali interventi sono relativamente rari, segnalando una Comunità in grado di guidare le discussioni in modo autonomo.

Un altro aspetto rilevato è la chiarezza della comunicazione all'interno della CdP, nonostante l'uso di terminologia specifica. Non si è verificato alcun caso in cui i membri abbiano richiesto chiarimenti sui termini utilizzati (2.7), suggerendo che il linguaggio utilizzato sia condiviso, in parte perché derivante dall'ambito in cui operano i membri e in parte per l'utilizzo reiterato che si fa dello stesso nel corso dei vari incontri. Inoltre, al momento delle rilevazioni, le regole di funzionamento della CdP risultano implicitamente chiare a tutti (2.8). Infatti, in nessuna delle occasioni osservate si registra alcun fraintendimento di sorta (2.9).

Il Grafico 3 mostra le frequenze degli eventi relativi ai due ambiti indagati (spendibilità delle conoscenze acquisite - item 3.1 - e apertura a nuovi membri - item 3.2) nella sottodimensione del rapporto con l'esterno, nella dimensione funzionale, rilevate per ogni incontro osservato.

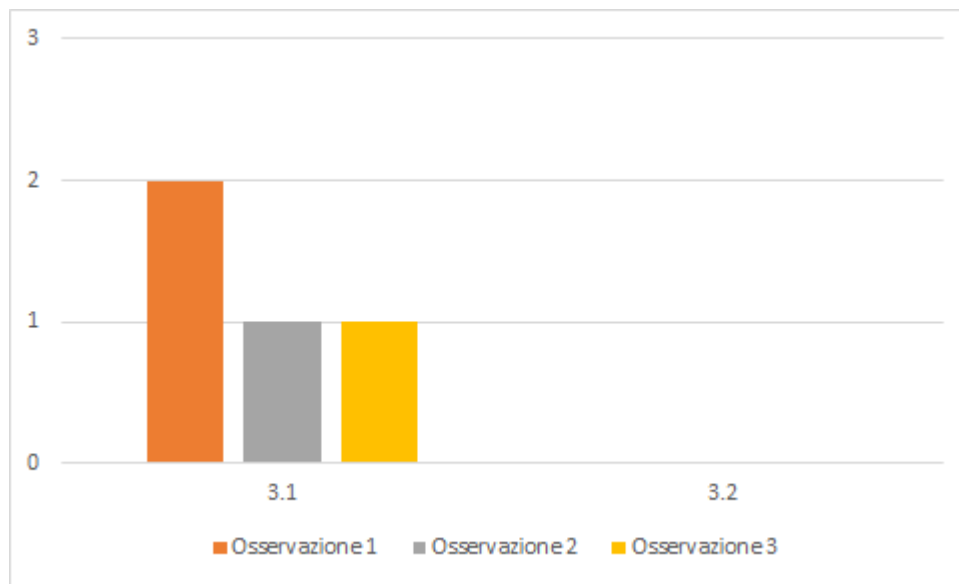


Grafico 3: Occasioni in cui si sono verificati gli eventi ricollegabili alla dimensione funzionale menzionati nella griglia di osservazione.

Sulla composizione del gruppo, notiamo che, nonostante l'apertura alla partecipazione di nuovi membri sia ribadita più volte, non è stata osservata l'aggiunta di nuovi partecipanti (3.2 nel grafico 3 e in tabella 2). Tuttavia, il gruppo manifesta una connessione con il mondo esterno, con membri che condividono quanto appreso all'interno della Comunità anche nei loro contesti lavorativi esterni (ne vengono riportati 4 casi complessivi nel corso delle tre osservazioni, vedi item 3.1).

In conclusione, l'analisi delle dinamiche osservate nella CdP evidenzia un ambiente inclusivo, in cui ogni membro è coinvolto attivamente. Le condivisioni coprono principalmente argomenti lavorativi, ma anche interessi personali, contribuendo alla varietà delle conversazioni. L'evoluzione dei temi e la collaborazione aperta indicano un ambiente dinamico e partecipativo. Il ruolo del mediatore si manifesta come un catalizzatore delle discussioni, mentre la comunicazione risulta chiara nonostante la terminologia tecnica. Nonostante l'apertura alla partecipazione di nuovi membri, il gruppo rimane stabile, ma manifesta una connessione con il mondo esterno attraverso la condivisione delle esperienze apprese.

Alla luce delle osservazioni effettuate, sono stati messi in relazione i dati ricavati (per quanto riguarda le dimensioni processuale e funzionale). Nel dettaglio, sono state considerate le frequenze con cui si verificano gli eventi descritti negli item 2.1-3.2 (esclusi 2.7, 2.8 e 2.9 che non valutano la frequenza ma solamente se il fatto si verifichi o meno) e sono stati messi in rapporto con il numero di partecipanti (sempre senza considerare il mediatore) ad ogni incontro osservato. Il dato ricavato è stato espresso in percentuale nel Grafico 4.

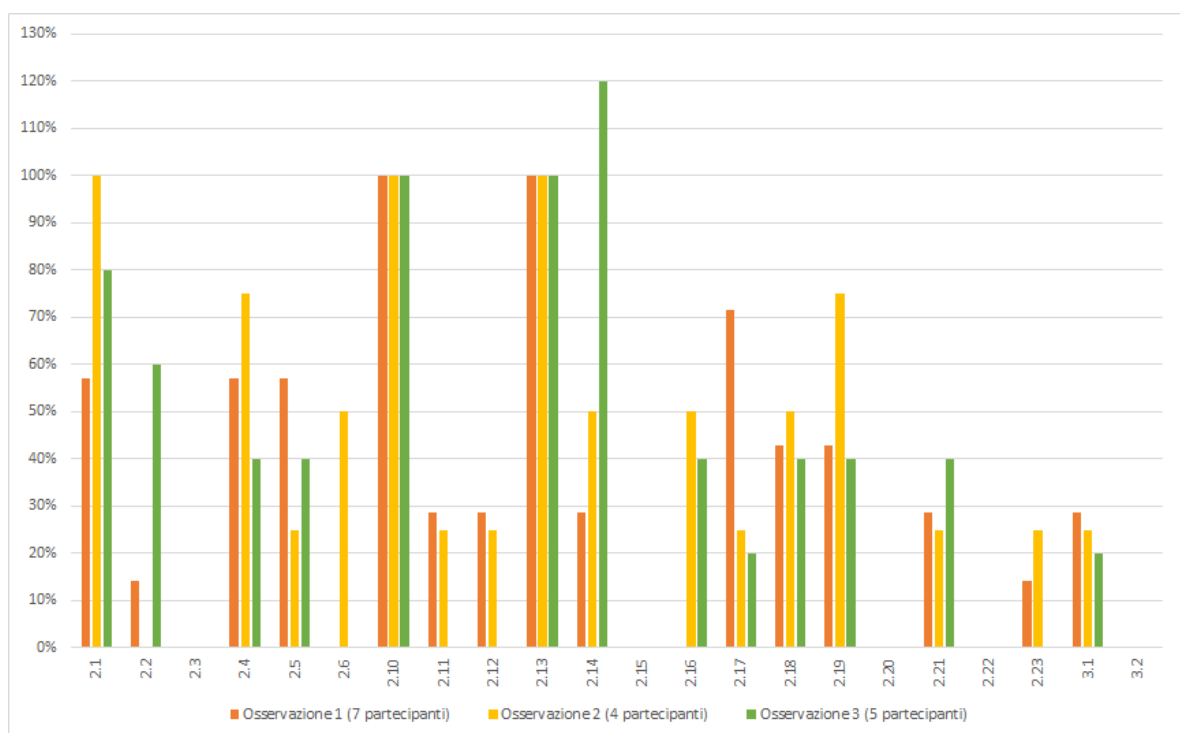


Grafico 4: Percentuale delle frequenze con cui si verificano gli eventi indicati relativamente alle singole osservazioni effettuate, considerando il numero di partecipanti ad ogni incontro osservato

All'aumentare del numero di membri della Comunità partecipanti al singolo incontro:

- Sono maggiori le occasioni in cui i temi proposti sono correlati all'argomento di cui si stava parlando in precedenza (2.5 nel grafico 4 e in tabella 2).
- Sono maggiori le occasioni in cui i membri del gruppo chiedono direttamente aiuto agli altri (2.11), così come sono maggiori le occasioni in cui la CdP risponde alle

domande di uno dei membri (2.12). C'è però da considerare il fatto che nella terza osservazione, nonostante non siano state poste domande e ottenute risposte in modo esplicito, sono state comunque condivise dai membri difficoltà e perplessità, che hanno trovato soluzione nel dialogo e nel confronto con gli altri.

- Sono maggiori anche gli interventi del mediatore, per spronare al dialogo (2.17).
- Vengono riportati anche più casi in cui quello che si è appreso nella CdP è stato utilizzato all'esterno del gruppo (3.1).

Al diminuire del numero di membri della Comunità partecipanti al singolo incontro:

- Vengono proposti più temi diversi da quelli proposti dal mediatore (2.4 nel grafico 4 e in tabella 2) e sono maggiori le occasioni in cui gli argomenti proposti sono slegati dal tema precedente (2.6).
- I singoli membri tendono a spronare direttamente un altro partecipante alla condivisione (2.16).
- In più occasioni sono i membri direttamente ad iniziare la conversazione (item 2.14, il valore è superiore al 100% in quanto le occasioni in cui sono i singoli membri della CdP ad iniziare una conversazione sono maggiori rispetto al numero di membri partecipanti all'incontro), diminuendo le volte in cui è il mediatore a farlo (2.17).
- Sono leggermente maggiori le occasioni in cui il mediatore partecipa alle condivisioni con domande o spunti (2.18 e 2.19) oltre a quelle in cui lo stesso mediatore risponde in aiuto ai membri (2.21).

Non si registra alcuna differenza, data dal numero di partecipanti, in fatto di:

- Numero di esperienze derivanti dal proprio ambito lavorativo condivise (in ogni incontro sono state condivise 4 esperienze di questo tipo).
- Percentuale di partecipanti coinvolti nelle condivisioni (100%) e di partecipanti che si astengono dalla condivisione (0%).
- Occasioni in cui uno dei membri o il mediatore intervengono per arginare divagazioni (per entrambe 0%).

- Presenza di membri non precedentemente noti alla CdP (sempre 0).

In generale, i dati comunicano che:

- Il 78% dei temi proposti è collegato all'argomento di cui il gruppo stava trattando precedentemente.
- Il 100% delle volte in cui viene chiesto aiuto al gruppo, lo stesso interviene a sostegno.
- Il 75% delle esperienze condivise dai membri del gruppo derivano dall'ambito lavorativo.
- Nel momento in cui i membri chiedono esplicitamente aiuto alla Comunità, il numero di temi proposti aumenta (indice di correlazione = 1).
- Il numero di esperienze condivise nel corso di un incontro è scarsamente correlato (0,14) al numero di membri partecipanti a quel determinato incontro.

Questionario

Le stesse sottodimensioni sono state indagate con un questionario composto di 7 sezioni, oltre a quella anagrafica posta come iniziale.

La prima delle sette sezioni sopra menzionate è nominata "Le mie abilità digitali" e ha permesso di scoprire che i membri della CdP che hanno risposto in media (3,29; con il punteggio che andava da 1="fortemente in disaccordo" a 4="fortemente d'accordo") sentono di avere le capacità tecniche che servono per utilizzare la tecnologia. Infatti, non si dicono molto concordi (1,86; usando la stessa scala) con la frase che afferma che se c'è un problema con il computer non sanno risolverlo e lo tengono così finché qualcuno non li aiuta. Invece, sono tutti d'accordo (3,86; sulla medesima scala) sul fatto di essere in grado di utilizzare i browser di ricerca e navigare autonomamente su Internet. Chiedendo loro di

selezionare gli aggettivi che meglio descrivono la tecnologia e i computer si sono ottenute le risposte riportate nel Grafico 5.

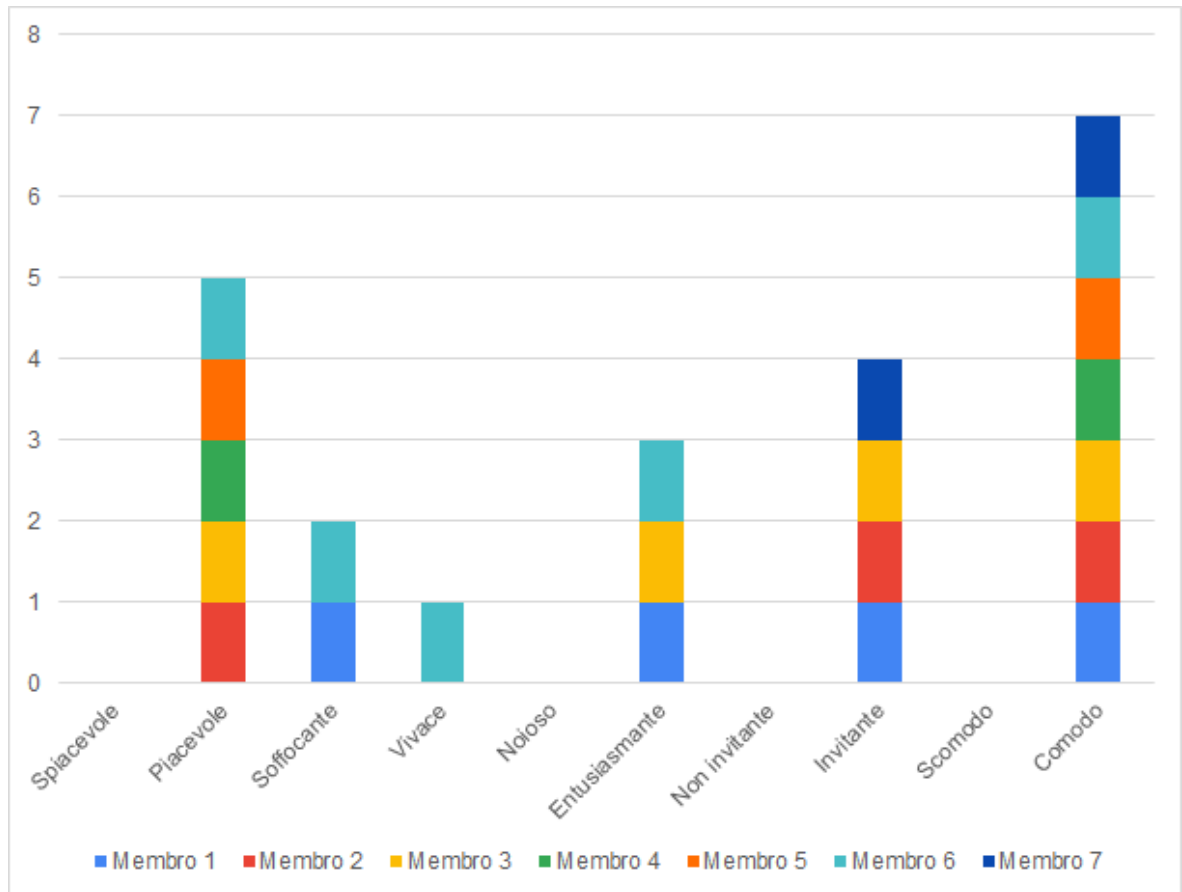


Grafico 5: Aggettivi selezionati dai membri intervistati in risposta a “Seleziono gli aggettivi che descrivono come definirei la tecnologia e i computer”

In questa sezione, inoltre, un intervistato aggiunge che è consapevole che per sviluppare maggiori abilità sia necessario sperimentare, un membro vorrebbe sperimentare le tecnologie con più sicurezza, un altro membro vorrebbe imparare ad utilizzare nuove piattaforme, app, sapere di più sull’intelligenza artificiale e sulla robotica, un altro rispondente aggiunge anche che vorrebbe ricevere più formazione sui programmi che possono essere utilizzati a scuola.

Nella seconda sezione, "Quando comunico su iSee...", i membri affermano di avvicinarsi all'interlocutore nel 93% dei casi, nell'82% prestano attenzione alla posizione e all'immagine dell'interlocutore prima di iniziare a parlarci. La stessa percentuale caratterizza la frequenza con cui cercano di replicare i movimenti e gli spostamenti che farebbero in un ambiente reale. Nella metà dei casi circa (a detta dei partecipanti) capita loro di trovarsi in difficoltà a causa della connessione (54%) o nell'utilizzo di funzioni di iSee che sono necessarie per comunicare con gli altri sulla piattaforma, comprese quelle che vanno oltre il mero utilizzo del microfono o megafono (entrambe al 50%). Si attesta sul 57 la percentuale che indica quanto utilizzino strumenti diversi dal microfono o megafono per comunicare con gli altri partecipanti. Più bassa è la percentuale di volte in cui i rispondenti affermano di utilizzare collegamenti a siti Internet o social network durante gli incontri (43%). Chiedendo poi loro se percepiscano di riuscire ad esprimere la propria personalità, seguendo i propri interessi e valori, anche nel contesto digitale la risposta è positiva: un solo rispondente che risponde "mai", ma ben 3 rispondenti dicono di riuscirci "spesso" e per altri 3, invece, "sempre". Tutti i partecipanti, inoltre, affermano di utilizzare anche altri canali per le comunicazioni tra membri, come le chat di gruppo e private di WhatsApp e Zoom; una rispondente include nella lista anche le chat di Telegram, la posta elettronica e G-meet. I motivi per cui utilizzano altri canali sono la praticità, la rapidità comunicativa, una migliore connettività, l'accessibilità con un'interfaccia essenziale e adatta all'utilizzo su smartphone, il fatto che siano più diretti e più conosciuti, meno dispersivi rispetto ad iSee, il fatto che offrano la possibilità di comunicare in asincrono. Un partecipante, riconoscendo in questa sezione le opportunità offerte da iSee, afferma che vorrebbe far conoscere di più la piattaforma all'interno dell'ambiente scolastico, aggiornandola per fornirla di maggiori possibilità spendibili anche in campo didattico.

Nella terza sezione, dedicata a come ci si sente "Nel gruppo Flourishing Teachers...", i membri raggiunti percepiscono il gruppo quasi sempre in linea con i propri interessi e i propri valori (93%), ancor di più (96%) si sentono a proprio agio nel comunicare con gli altri membri del gruppo.

Ci sono poi alcune domande che si focalizzano sulla presenza di un moderatore e/o di un leader: una persona su 7 non percepisce la presenza di un leader, ma percepisce quella di un moderatore; gli altri 6 riconoscono un leader (in due casi lo hanno ritenuto un pari membro del gruppo, negli altri quattro una figura predisposta), questo leader ha fatto sentire i membri “seguiti in senso positivo”, “al sicuro” e “liberi da pensieri e preoccupazioni” (scelti tra una gamma di opzioni che comprendeva, oltre a quelli già citati, “vincolato/a”, “controllato/a”, “mi mette in soggezione” e la possibilità di aggiungere una o più opzioni). Chiedendo loro di chi si tratti, lo hanno ricondotto alla Dott.ssa Trevisan, referente del progetto. un membro non ha riconosciuto invece la presenza di un moderatore nel gruppo, in quattro lo hanno identificato con un pari membro del gruppo e in due con una figura predisposta; anche in questo caso affermano di sentirsi “seguiti in senso positivo”, “al sicuro” e “liberi da pensieri e preoccupazioni” (scelti tra la stessa serie di opzioni menzionata sopra), ma in questo caso, le opinioni su chi sia la persona che incarna questa figura sono divise in due, metà dei rispondenti la identifica nella Dott.ssa Trevisan e metà con un altro specifico partecipante al progetto.

In questa sezione si ottengono anche altre risposte che offrono ulteriori spunti: tutti i membri affermano di percepire di avere sempre la possibilità di esprimersi liberamente all'interno del gruppo. In buona parte dicono anche di percepire di essere sollecitati da qualcuno ad essere coinvolti nella condivisione (75%), il che li porta ad essere attivi nella condivisione l'86% delle volte; dato che viene confermato da una media di risposte che si attesta tra il "mai" e il "qualche volta" alla domanda "percepisco di interagire solo parzialmente o limitatamente nella condivisione?". Il 100% dei membri dice di percepire i colleghi sempre disponibili al dialogo e alla collaborazione, dato utile sapendo che la maggior parte dei partecipanti (5 su 7) negli ultimi quattro mesi ha chiesto aiuto al gruppo per risolvere un proprio problema. Infatti, tutti i partecipanti affermano di essere stati aiutati dal gruppo nella risoluzione di un proprio problema almeno una o due volte negli ultimi quattro mesi. Il fatto di sentirsi parte del gruppo è evidenziato anche dal fatto che 6 partecipanti su 7 affermano di sentirsi “sempre” inclusi nella progettazione delle attività che vengono svolte in gruppo (1 su 7 afferma di sentirsi incluso “spesso”). Tutti d'accordo nell'affermare che si sentano sempre soddisfatti del clima che si è creato all'interno del

gruppo negli ultimi quattro mesi. Così come tutti si sono sentiti accolti nel gruppo appena arrivati e sempre tutti percepiscono il gruppo come disponibile e aperto all'accogliere nuovi membri. Parlando, invece, del ritmo con cui procedono le attività del gruppo, solo un partecipante afferma di riuscire “sempre” a sostenerlo, quattro partecipanti ci riescono “spesso”, mentre due partecipanti “qualche volta”.

Nella quarta sezione si indaga “L'impegno”: tutti i partecipanti riconoscono di avere una responsabilità nei confronti del gruppo nella partecipazione per la buona riuscita delle attività, così come riconoscono che la responsabilità sia la stessa anche per gli altri membri del gruppo, poiché il contributo di ognuno è necessario per il buon andamento del gruppo. Tutto questo è percepito da parte di tutti nel concreto nell'impegno dei membri del gruppo nel vivere questa particolare esperienza.

Sulla "condivisione delle esperienze" nella quinta sezione i membri riconoscono che vengano “sempre” condivise esperienze lavorative dei partecipanti, meno quelle personali (infatti la media delle risposte si attesta tra "qualche volta" e "spesso"). 6 membri su 7 dicono che le conversazioni partono “sempre” dalle esperienze condivise dai membri (un membro dice che accade "spesso"), e tutti riconoscono che venga sempre data importanza alla condivisione delle esperienze dei membri e pensano che anche in futuro il gruppo continuerà ad avviare condivisioni sulla base delle esperienze vissute da chi lo compone. A riprova di questa consapevolezza, un membro dice che vorrebbe che venissero create delle sintesi di ciò che viene condiviso nel gruppo, affinché non venga perso e sia fruibile anche per chi non può partecipare a quello specifico incontro, mentre un altro membro afferma che "L'aspetto della condivisione di esperienze concrete personali è la vera ricchezza del gruppo".

La sesta sezione è quella che si concentra sui "Temi affrontati" negli incontri di gruppo: tutti i partecipanti raggiunti percepiscono di poter sempre proporre liberamente un nuovo tema di discussione, ad eccezione di uno che afferma di non percepire mai questa libertà. La maggior parte delle volte (il gruppo dice sia il 93% delle volte) la CdP elabora una riflessione sui temi proposti direttamente dai membri e non predefiniti. La percezione di

avere le conoscenze necessarie per poter affrontare i temi di discussione si attesta sul 79%, con i partecipanti che affermano che sia “spesso” così.

L'ultima sezione va "Oltre agli incontri..." e conta il numero di occasioni in cui si verificano gli eventi riportati nei Grafici 6-9. Nel Grafico 6 si osserva che, negli ultimi quattro mesi, è sempre accaduto, mediamente almeno una o due volte alla settimana, che i rispondenti al questionario abbiano avuto occasione di dialogare con qualche membro della V - CdP al di fuori degli incontri di gruppo organizzati. Per qualcuno, le occasioni di dialogo sono anche molto frequenti (dalle cinque a settimana in su).

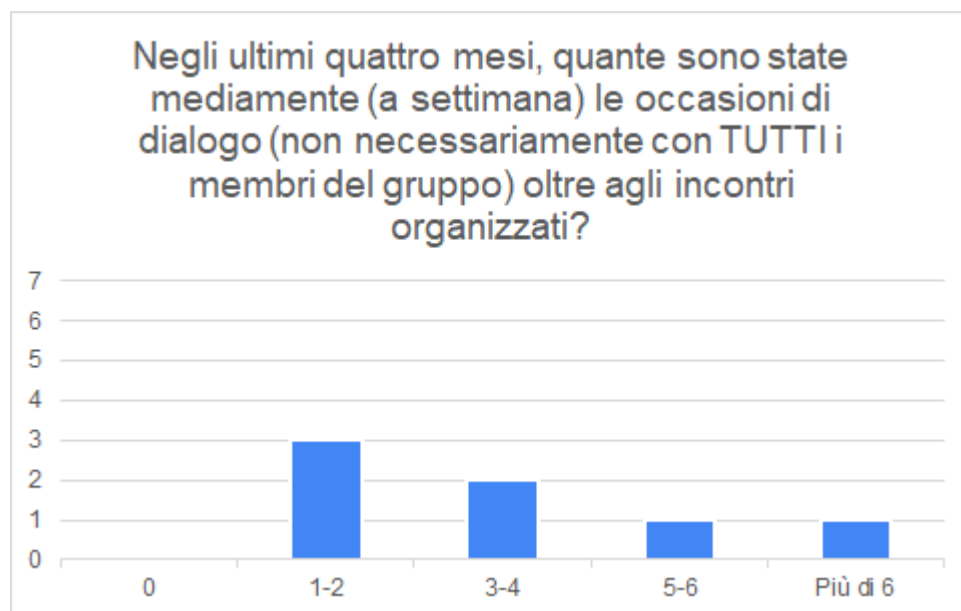


Grafico 6: Numero medio di occasioni settimanali in cui il rispondente ha dialogato con uno o più membri della V - CdP Flourishing Teachers, al di fuori degli incontri organizzati, negli ultimi quattro mesi

Dai Grafici 7 e 8 si ricava che, negli ultimi quattro mesi, c'è stata una connessione tra la V - CdP e il mondo esterno. Infatti, tutti i membri raggiunti dal questionario hanno detto di parlare con qualcuno di esterno di ciò che è stato condiviso nella V - CdP mediamente almeno una o due volte alla settimana, per alcuni anche dalle cinque in su (Grafico 7). Inoltre, per quasi tutti i membri, ciò che viene condiviso nel gruppo Flourishing Teachers trova riscontro e applicazione proprio nella quotidianità del mondo reale (Grafico 8).

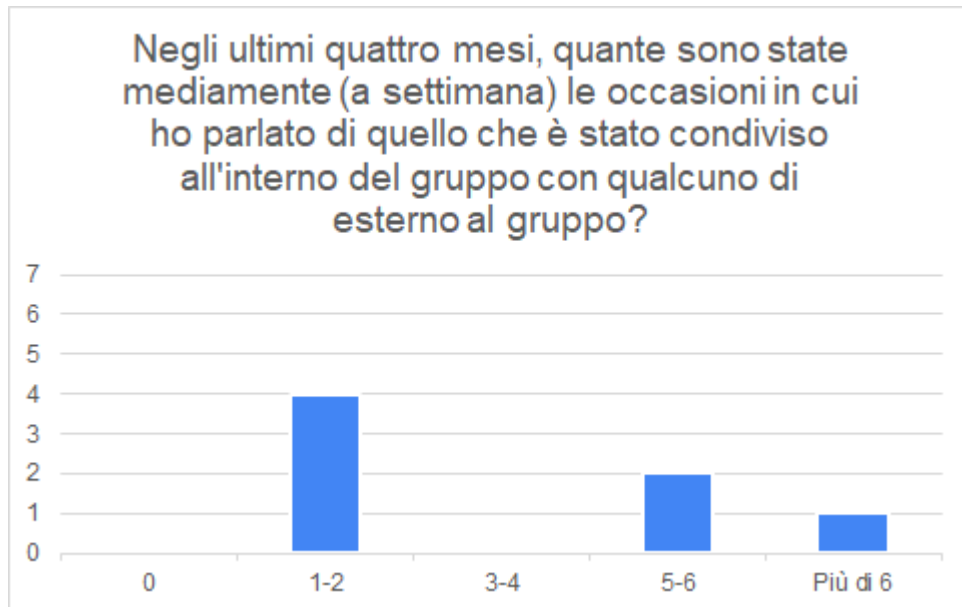


Grafico 7: Numero medio di occasioni settimanali in cui il rispondente ha parlato di qualcosa che è emerso all'interno della V - CdP Flourishing Teachers con qualcuno di esterno al gruppo, negli ultimi quattro mesi

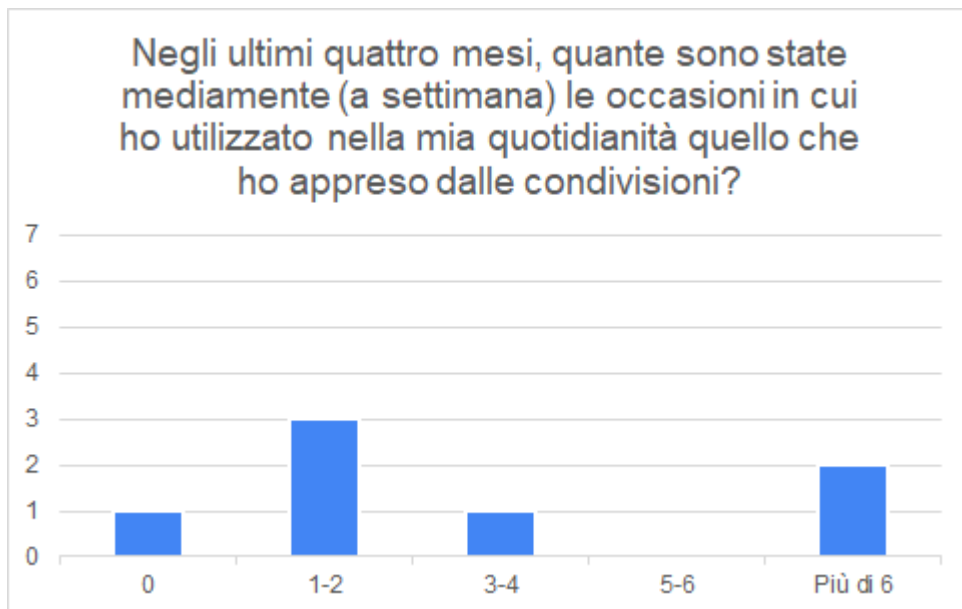


Grafico 8: Numero medio di occasioni settimanali in cui il rispondente ha utilizzato nella quotidianità ciò che ha appreso all'interno della V - CdP Flourishing Teachers, negli ultimi quattro mesi

Dal Grafico 9, invece, emerge che le occasioni in cui la V - CdP si apre all'esterno invitando qualcuno ad unirsi al gruppo siano in numero inferiore, rispetto a quelle precedenti, in cui lo slancio verso l'esterno era dettato dalla condivisione o la realizzazione della conoscenza co-costruita nella V - CdP. La maggior parte dei rispondenti afferma, infatti, di non aver mai invitato qualcuno di esterno a partecipare al gruppo. Solo a tre dei membri intervistati è capitato una o due volte, o al massimo tre o quattro.

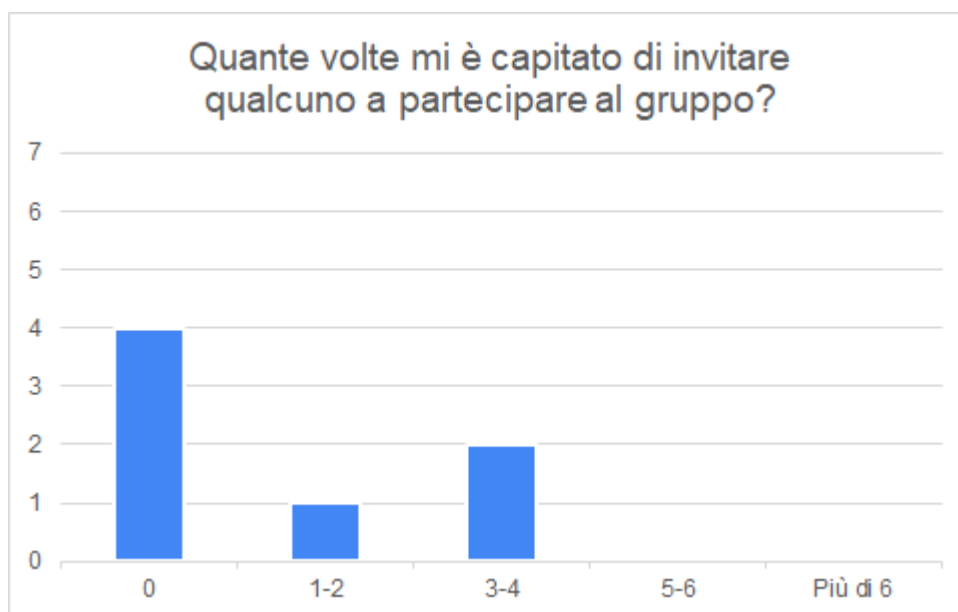


Grafico 9: Numero di occasioni in cui il rispondente ha invitato qualcuno di esterno alla V - CdP Flourishing Teachers ad unirsi al gruppo

Infine, è stato chiesto come percepissero il far parte di questo gruppo. Quattro rispondenti hanno lasciato un contributo (la possibilità di rispondere era libera), evidenziando che la condivisione e la riflessione hanno un riscontro diretto con le azioni che compiono in aula, quindi di come si tratti di un'occasione assolutamente positiva per la propria crescita professionale; che far parte del gruppo significa avere uno spazio di confronto e di comprensione; che ci si senta parte di una Comunità che trae energia e spunti per migliorare dalla condivisione; che sia un gruppo che ha già aiutato e supportato in esperienze difficili; che la condivisione con persone che hanno fatto esperienze anche diverse renda la mente più aperta.

Osserviamo poi come si sentono coloro che avevano scelto l'aggettivo "soffocante" (quando veniva loro chiesto di definire il proprio rapporto con la tecnologia e i computer): essi, nonostante percepiscano la tecnologia come "soffocante", si sentono comunque in grado di esprimere appieno la propria personalità all'interno del contesto di RV che ospita la V - CdP. Tuttavia, notiamo che la correlazione tra la percezione di allineamento dei valori del gruppo con i propri e la convinzione di poter adeguatamente esprimere i propri valori nel contesto digitale è di debole entità (0,09).

La covarianza tra un elevato grado di gradimento del clima all'interno del gruppo e un'alta percezione dell'importanza attribuita alle esperienze condivise tra i vari membri è nulla, quindi questi due dati non sono in relazione diretta tra loro. Tuttavia, entrambi raccolgono il 100% di risposte positive (in entrambi i casi, tutti i partecipanti hanno attribuito il punteggio maggiore). Questo si riflette anche nella forte convinzione di potersi esprimere liberamente all'interno del gruppo (100%). Inoltre, l'analisi rivela che la sensazione di agio nel comunicare con gli altri membri del gruppo è estremamente elevata (96%), segnalando un alto grado di fiducia e apertura nel contesto sociale.

Va notato che permane una percentuale significativa (93%) riguardante la percezione che il gruppo sia allineato con gli interessi e i valori personali. Questo dato suggerisce che, nonostante qualche sfumatura di differenza, la congruenza tra il gruppo e l'identità individuale rimane un aspetto sostanzialmente positivo.

Da notare è anche il collegamento tra la percezione di essere a proprio agio nel gruppo e la percezione di congruenza con i valori personali (indice di correlazione allo 0,65). Questo risultato potrebbe indicare un'interconnessione tra l'ambito sociale e l'identità individuale all'interno del contesto del gruppo. In sintesi, l'analisi dei dati sottolinea una serie di relazioni complesse tra i diversi aspetti considerati, evidenziando come le percezioni individuali, il clima del gruppo e l'adeguamento dei valori siano elementi intrecciati in modo sfaccettato all'interno di questa dinamica.

Focus group

Il focus group è stato un'esperienza di condivisione estremamente preziosa. Le domande guida poste hanno permesso al gruppo di intervistati (che in Appendice 3, per ragioni di privacy, verranno nominati con lettere greche) di esprimere liberamente i propri pensieri e sentimenti all'interno del gruppo. Ognuno dei partecipanti ha avuto l'opportunità di riflettere sul proprio coinvolgimento e sentirsi parte di un dialogo significativo. Iniziano evidenziando come l'apertura al dialogo e la sensazione di essere ascoltati abbiano creato un'atmosfera accogliente e solidale all'interno del gruppo. Questo ambiente di sostegno ha contribuito a costruire un forte senso di appartenenza tra i membri.

L'importanza dei temi trattati durante gli incontri emerge come un aspetto cruciale. I partecipanti discutono non solo di questioni legate alla didattica, ma anche di argomenti più ampi che influenzano l'insegnamento, come la gestione dei confini tra la vita personale e quella professionale degli insegnanti. Questi dibattiti sfidano le norme comuni e offrono nuove prospettive.

Le comunicazioni private sono un aspetto rilevante. I partecipanti utilizzano principalmente WhatsApp per discutere in privato e condividere pensieri, contribuendo a rafforzare i legami all'interno del gruppo. Questo approccio ha dimostrato di essere efficace nel promuovere una connessione più stretta tra i membri.

L'ambiente virtuale fornito dalla piattaforma iSee è considerato accogliente, nonostante alcune sfide tecniche. La disposizione circolare degli utenti crea un'esperienza diversa rispetto agli incontri tradizionali. Tuttavia, ci sono anche opinioni contrastanti sul valore di tali piattaforme digitali rispetto agli incontri fisici.

La partecipazione attiva di tutti è un punto centrale. I partecipanti vedono l'impegno costante come un elemento chiave per mantenere incontri positivi. L'approccio strutturato e la responsabilità condivisa favoriscono discussioni fruttuose e costruttive.

La distinzione tra mediatore e leader nel gruppo è oggetto di dibattito. Alcuni vedono il mediatore come un'entità esterna che tratta le questioni pratiche, mentre il leader è visto come parte attiva del gruppo, contribuendo alla crescita complessiva. Altri membri ritengono che le due figure possano coesistere, collaborando per il benessere del gruppo.

Guardando al futuro, i partecipanti sperano che la V - CdP continui a offrire valore aggiunto alle loro esperienze. Desiderano che la comunità si espanda a livello internazionale, ampliando le prospettive e le opportunità di connessione.

In generale, i partecipanti apprezzano la V - CdP come un ambiente di apprendimento e condivisione che contribuisce al loro sviluppo professionale e personale nel campo dell'insegnamento.

Sintetizzando (la trascrizione parafrasata dell'incontro si trova in Appendice 3), dal focus group sono emersi i seguenti spunti, che sono stati evidenziati al fine di completare la triangolazione ed ottenere risposte rilevanti:

- Il gruppo è accogliente, disponibile al dialogo e di supporto nei momenti negativi ma anche in quelli positivi.
- Il clima all'interno del gruppo è positivo, si crea un legame di vicinanza (anche se il virtuale costituisce una barriera che non può essere azzerata). L'interdipendenza tra i membri del gruppo è motivo di ricarica per ognuno di essi.
- I membri del gruppo si sentono liberi di esprimersi e cercare un supporto senza essere giudicati.
- La piattaforma virtuale su cui avvengono gli incontri è innovativa ed utile, prevede che si utilizzi lo spazio in modo simile alla realtà. Il contesto offerto dagli incontri su iSee favorisce la concentrazione. L'utilizzo di un ambiente virtuale permette di accogliere più persone e provenienti da luoghi anche molto distanti. Tuttavia, iSee non è l'unico canale che i membri utilizzano per le comunicazioni.
- Il passato e gli interessi dei membri del gruppo fanno in modo che tutti condividano lo stesso linguaggio e lo stesso orizzonte di pensiero.

- Gli argomenti trattati sono in linea con gli interessi dei membri e con le caratteristiche del periodo dell'anno che si sta attraversando, la dinamica con cui si scelgono gli argomenti è continua e collettiva.
- Dalle condivisioni di esperienze emergono anche consigli e pratiche concrete.
- Ci sono occasioni in cui nell'ambito lavorativo si riscontrano cose di cui si è parlato nel gruppo.
- La modalità di condivisione prima in coppia e poi in gruppo e l'organizzazione degli incontri (cadenzati ma non troppo ravvicinati) favoriscono l'organizzazione e la motivazione.
- La partecipazione al gruppo costituisce una responsabilità da parte di tutti i membri.
- I membri del gruppo riconoscono la necessità di avere un moderatore e la presenza di un leader *coach*: Dott.ssa Trevisan (il leader *coach*, secondo Goleman - 2012 -, è empatico, ha consapevolezza di sé e fiducia negli altri. Tende allo sviluppo delle persone promuovendone le capacità e l'autonomia, ed ha la pazienza e la capacità di dedicare e attendere il tempo necessario, infatti il risultato non arriva nell'immediato, e mantenere una comunicazione costante. La sua leadership è efficace con soggetti autonomi e desiderosi di migliorare, ed è in grado di responsabilizzare le persone con cui interagisce, valorizzare le risorse personali e produrre vincoli di fedeltà).
- I membri immaginano che nel futuro la Comunità si allargherà (la presenza di membri nuovi è linfa per la CdP), e si augurano di poter continuare a farne parte in quanto la riconoscono come risorsa.

4.2 Discussione dei risultati

Veniamo ora al completamento dell'esplorazione delle dimensioni che abbiamo indagato, considerando tutto ciò che è stato raccolto dalle rilevazioni e triangolando i dati.

Dimensione strutturale della Comunità di Pratica

I membri intervistati e osservati sono consapevoli della loro dimensione personale anche nel contesto virtuale. Infatti, prestano attenzione alla disposizione in cui si pongono nel momento in cui interagiscono con gli altri, e alla posizione e all'immagine dell'interlocutore, prima di iniziare ad interagire. Anche il modo in cui si muovono ricalca quello che succederebbe nella realtà, proprio per il fatto che la piattaforma offre un ambiente simile a quello reale, anzi, lo spazio viene forse gestito in modo più inclusivo rispetto ad un contesto reale proprio per le caratteristiche della piattaforma.

Il fatto di utilizzare uno spazio virtuale ha cambiato il modo di concepire gli incontri: essi avvengono su base volontaria ma, mentre nelle piazze fisiche le persone si incontrano casualmente e interagiscono in base alla condivisione dello spazio fisico, nelle piattaforme virtuali gli individui si riuniscono volontariamente per condividere interessi comuni e partecipare a conversazioni strutturate, online esiste la possibilità di creare spazi di comunicazione e interazione su misura per le diverse esigenze (Albanese, 2013).

Partecipando agli incontri, le persone offrono una rappresentazione di sé digitale aderente alla realtà, ma non in tutto. L'espressione della propria identità non subisce l'influenza delle caratteristiche del contesto virtuale: i membri partecipano sempre agli incontri inserendo il proprio nome e permettendo agli altri di vedere la propria immagine attivando la webcam (salvo le occasioni in cui problemi di hardware, software o connessione non lo consentono). Tuttavia, i membri stessi riconoscono la differenza con l'identità di una persona con cui si interagisce nella realtà, dove può avere un impatto diverso anche il linguaggio non verbale.

Nell'ambiente virtuale quasi tutti gli utenti riescono a ri-creare la propria **identità**, riuscendo ad esprimere la propria personalità anche nel contesto **digitale**. In particolare, da questo studio emerge che i membri della CdP Flourishing Teachers sentono di potersi esprimere liberamente e di essere a proprio agio nel farlo in un gruppo che è in linea con i

propri interessi e i propri valori. Ciò che aiuta a riconoscersi nel gruppo è il fatto che tutti i partecipanti appartengano allo stesso ambito di lavoro e/o studio, in linea con quanto emerso dagli studi di McLaughlan (2021).

La tecnologia costituisce un'opportunità per facilitare l'interazione, poiché permette di superare le difficoltà d'incontro (soprattutto geografiche) e sentirsi integrati in una Comunità, creando legami basati sulle esperienze condivise (Morgado et al., 2020), come teorizzato da Wenger (2006). I partecipanti riconoscono le potenzialità del fatto che lo **spazio** d'incontro sia costituito proprio da una piattaforma online, ma riconoscono anche i suoi limiti. Dalla presente ricerca emerge anche quanto sia usuale e spontaneo per i membri della CdP utilizzare collegamenti a siti Internet o social network o utilizzare i vari strumenti che la piattaforma di RV mette a disposizione. Tuttavia, emerge anche come spesso ci siano problemi legati alla connessione o difficoltà nell'utilizzo degli strumenti che il software mette a disposizione. I canali utilizzati per le comunicazioni e per la condivisione sono diversi, non si limitano al solo iSee. Spesso vengono utilizzati WhatsApp (chat di gruppo e private) e Telegram (chat di gruppo e private) che risultano più diretti e di più immediato utilizzo, la posta elettronica che permette le comunicazioni asincrone e Zoom che viene ritenuto più semplice da utilizzare perché più essenziale. Lo spazio della V - CdP non è quindi associabile ad un luogo fisico, né ad un solo luogo virtuale. Infatti, quando parliamo di luogo per la V - CdP, non dobbiamo soffermarci solamente sulla piattaforma che ospita gli incontri, ma piuttosto dobbiamo porre l'attenzione sul fatto che effettivamente, come teorizzato da Wenger (2006) e sperimentato da Wesley (2013) e Bahr, Newberry e Rino (2021), è la CdP che diventa spazio di confronto. In questo senso il luogo diventa solo un mezzo perché il gruppo possa entrare in contatto. Anche nella ricerca di Albanese (2013) lo spazio non si definisce solo per le sue caratteristiche fisiche o intangibili, ma anche per il suo essere facilitatore di relazioni e scambi tra le persone che lo utilizzano. La varietà di canali di comunicazione utilizzati dai partecipanti raggiunti da questo studio è la prova che le V - CdP possono utilizzare diversi spazi virtuali per incontrarsi, sfruttando le opportunità e le caratteristiche che ogni piattaforma può offrire.

Esplorando la **competenza comunitaria**, intesa come “reciprocità d’impegno [...] responsabilizzazione nei confronti dell’impresa [...] e negoziabilità del repertorio” (Wenger, 2006, p. 158) possiamo dire che, nel caso studiato, è difficile individuare una gerarchia all’interno del gruppo. Tra membri del gruppo ci si sente sullo stesso piano e in una condizione di interdipendenza, nonostante i membri del gruppo abbiano livelli di esperienza diversi, come è accaduto agli insegnanti e ai futuri-insegnanti coinvolti nello studio di Bahr, Newberry e Rino (2021) e come nella ricerca di McLaughlan (2021), in cui emerge inoltre che la diversificazione dei livelli di esperienza porta intuizioni e vivacità. L’esperienza di partecipazione per i membri del gruppo è intensa: tutti sentono di avere un ruolo attivo nelle condivisioni in Comunità, percependo di avere una partecipazione periferica solo in qualche incontro. È emersa, però, la necessità percepita di avere una persona di riferimento per il gruppo (proprio come affermato da Byington, 2011 e come teorizzato da Wenger et al., 2002). In merito a questa figura, non tutti individuano un leader: c’è chi lo definisce un moderatore, ma è evidente che sia ben chiaro a tutti i componenti che ci sia una figura di riferimento, costituita dalla Dott.ssa Trevisan. Tuttavia, come proposto da Rogers (2000), questa figura si pone più come un mentore che come un docente. Dall’intervista è emerso, infatti, che la stessa Dott.ssa Trevisan potesse essere considerata nelle dinamiche interne di condivisione un membro del gruppo come loro. Anche nello stesso studio di McLaughlan (2021) si riporta che la presenza di una guida contribuisce alla partecipazione dei membri alle dinamiche di condivisione della CdP.

In Flourishing Teachers ognuno dei partecipanti ha l’occasione di esprimersi. Durante gli incontri osservati non è mai accaduto che un membro si astenesse dalla condivisione, anzi, è capitato più volte che uno dei membri iniziasse la conversazione, si rivolgesse direttamente ad un altro membro, facesse domande e fornisse spunti. Lo stesso è avvenuto da parte del moderatore, che soprattutto nel momento iniziale dell’incontro ha sempre spronato i membri ad intervenire, non si è astenuto dal fare domande e condividere le proprie esperienze. Questo comportamento incoraggia lo sviluppo di più punti di vista, aiuta ad elaborare una riflessione durante il processo di condivisione e permette la partecipazione di tutti gli individui, come auspicato da Rogers (2000). A riprova di questo, si nota che non è mai accaduto, in nessuno degli incontri osservati, che qualcuno (membro

o mediatore) intervenisse per arginare divagazioni, dai temi di cui si stava parlando, invece, spesso si sviluppavano nuovi argomenti di discussione. Anche il fatto che le esperienze condivise nel gruppo siano sentite come molto vicine ai loro interessi porta ad un maggiore impegno. Questo è sintomo di allineamento delle condivisioni della Comunità in rapporto alle esperienze e agli interessi dei singoli membri del gruppo (Rogers, 2000). Questo allineamento di interessi porta il gruppo a definire un dominio (Wenger, 2006).

Gli intervistati in questo studio si sono dimostrati coinvolti emotivamente e dalle loro parole è emerso il loro senso di appartenenza. Il gruppo è estremamente disponibile al dialogo e alla collaborazione. I membri della V - CdP si sentono coinvolti nella progettazione delle attività, anche la scelta dei temi da trattare è condivisa e c'è la massima flessibilità. La possibilità di strutturare insieme le attività permette ai partecipanti di negoziare il raggiungimento degli obiettivi (Rogers, 2000) e di aumentare il coinvolgimento nei confronti dell'impresa congiunta.

Il clima che si è creato all'interno della V - CdP è positivo. Le dinamiche che si sono venute a creare hanno stimolato la formazione di legami di vicinanza, chi fa parte del gruppo riconosce l'empatia tra i membri. Inoltre, gli stessi membri raggiunti da questo studio hanno confermato (come riscontrato da Byington nel 2001) che all'interno della CdP si possono condividere esperienze e conoscere pratiche ottimali in uno spazio sicuro, senza timore di essere giudicati.

L'impegno reciproco, di tutti i membri del gruppo, risulta "necessario" per la buona riuscita degli incontri e il buon andamento del gruppo. I partecipanti si dicono consapevoli della responsabilità propria e degli altri membri nei confronti dell'impresa del gruppo, come rilevato dagli studi di Hemmasi e Csanda (2009), conoscono il valore dell'impegno richiesto e delle risorse messe a disposizione da ogni membro.

In quanto al tema della **multiappartenenza** dei membri di una CdP (Wenger, 2006), le esperienze passate dei singoli membri sono valorizzate, sia quelle che derivano dall'ambito lavorativo che quelle provenienti da altri ambiti di interesse (come auspicato nelle ricerche di Rogers, 2000). Viene data importanza alle esperienze e conoscenze passate di ognuno, in questo senso ogni membro assume un ruolo centrale, ed è spronato a condividere elementi del proprio background lavorativo, ma anche personale (consentendo alla CdP di ampliare

gli orizzonti). Addirittura, due membri intervengono per richiedere che vengano create delle sintesi di ciò che viene condiviso perché non vada perso e per affermare che la condivisione di esperienze concrete personali sia la vera ricchezza del gruppo. Questo aspetto getta luce sul valore delle interazioni e sull'apprendimento come azione sociale (Wenger, 2006; McLaughlan, 2021).

Anche per quanto riguarda il futuro, le traiettorie tracciate sembrano essere comuni: tutti gli intervistati sperano di continuare a far parte del gruppo perché lo percepiscono come risorsa preziosa e allo stesso tempo sentono di avere a loro volta contenuti che possono mettere a disposizione del gruppo. Ciò è in linea con quanto emerso dagli studi di Hemmasi e Csanda (2009) e di McDonald e Mercieca (2021). Essi hanno evidenziato che il supporto della CdP e la partecipazione attiva ed impegnata sembrano avere un impatto positivo sulle performance lavorative dei singoli membri della stessa CdP. Anche le ricerche di Ulla e Perales (2021) suggeriscono che le CdP costituiscano un supporto importante, soprattutto in momenti di difficoltà. Chi ha partecipato ha colto l'occasione del focus group e quella del questionario per ribadire la speranza per il futuro di allargare la Comunità ad altre persone, anche provenienti da altri Paesi. Cosa che appare possibile anche nello studio di Morgado et al. (2020), grazie alla mediazione tecnologica.

Il **tempismo**, elemento fondamentale di una CdP (Wenger, 2006), in questo caso assume una sfumatura diversa: nel caso delle V - CdP non si devono considerare solo le occasioni di scambio che avvengono in sincrono, ma da questa ricerca si evidenzia la rilevanza della possibilità di scambiare opinioni e conoscenze in asincrono (via e-mail ad esempio). Avere un mezzo che facilita l'attività di scambio di informazioni e conoscenze fa in modo che tali attività accadano più di frequente e non si interrompano (Pan et al., 2015). Spicca il fatto che la tecnologia renda "comodo" il partecipare agli incontri di gruppo e il fatto che gli stessi incontri siano organizzati con un calendario definito. Questo permette loro di essere più concentrati, di riuscire a ricavare il tempo per seguire le attività della V - CdP e di essere anche più motivati nel farlo. Tuttavia, come affermato da Wesley (2013), l'accesso ad un ambiente RV richiede tempo oltre al supporto e alle capacità in campo tecnologico. Non tutti i membri della V - CdP che hanno risposto al questionario hanno detto di riuscire a sostenere i ritmi della CdP in ambiente di RV. La questione del tempo occorrente a

sviluppare i legami e la fiducia necessari a svolgere efficacemente le attività è altrettanto importante da considerare all'avvio di una V - CdP: la presenza di persone con background diversi e la mediazione della tecnologia richiedono un tempo di adattamento, ciò influenza l'attività, soprattutto iniziale, della CdP (McLaughlan, 2021). In quanto alle abilità tecnologiche che i membri della Comunità, raggiunti da questo studio, percepiscono di avere sono in generale buone, ma c'è la consapevolezza che esiste la necessità di formarsi e sperimentare per allenarle. Essi sono coscienti del fatto che interagire in un ambiente di RV richieda capacità di utilizzo dei supporti tecnologici, confermando ciò che afferma Wesley (2013), ma affermano anche di volerne sapere di più, approfondire la conoscenza della tecnologia, le sue possibili applicazioni in campo didattico, sperimentare per sviluppare le abilità sul campo. In questo senso il virtuale può diventare un valore aggiunto e influenzare alcune dinamiche del contesto reale.

Dimensione processuale della Comunità di Pratica

Tutti i membri partecipano alla condivisione in gruppo, condividendo più spesso le esperienze maturate in ambito lavorativo che quelle svolte nel tempo libero, e proponendo temi di discussione (ciò che costituisce il **capitale sociale**). Nel periodo in cui sono state osservate le attività del gruppo Flourishing Teachers, nessun componente del gruppo si è mai astenuto, e in tutti gli incontri sono state condivise delle esperienze concrete personali e lavorative. Queste ultime sono state menzionate con maggiore frequenza, poiché riguardano un ambito comune a tutti i membri. La presenza di un problema condiviso (o condivisibile) costituisce un fattore agevolante per la coltivazione di una CdP (Wenger, 2006; McLaughlan, 2021). Il fatto che i membri della CdP apportino il loro contributo, introducendo nuovi temi (spesso in linea con gli argomenti di cui si è discusso precedentemente), è reso possibile soprattutto dal fatto che all'interno del gruppo i membri si sentano a loro agio e liberi proporre argomenti di dibattito e discussione. I partecipanti, nella loro **esperienza di partecipazione** attiva, sono al centro del processo di condivisione

e co-costruzione di conoscenza, poiché i temi di conversazione prendono spunto proprio dalle esperienze condivise.

Per quanto riguarda le **comunicazioni** che avvengono tra i membri e il modo in cui avvengono: il linguaggio utilizzato durante gli incontri è un linguaggio condiviso, i membri del gruppo sono in grado di comprendere i termini specifici utilizzati e sanno che ciò accade perché condividono l'ambito in cui operano. L'appartenenza dei partecipanti ad un ambito lavorativo e accademico comune porta alla condivisione di conoscenze pregresse, come già detto. Questo favorisce la formazione di un nucleo della V - CdP coeso e caratterizzato da legami forti tra i membri che lo costituiscono (Morgado et al., 2020).

I partecipanti si sentono a proprio agio nel gestire le comunicazioni all'interno del gruppo. Ciononostante, il numero di comunicazioni che avvengono all'esterno degli incontri organizzati è limitato. Sarebbe interessante indagare il motivo e se il fatto che le comunicazioni che avvengono al di fuori degli incontri sono limitate sia sintomo di buon funzionamento del gruppo o, invece, di scarsa coesione a livello interpersonale.

Le occasioni in cui il gruppo si allarga esplicitamente a non-partecipanti sono numerose nel momento in cui si parla di riportare all'esterno quello che si condivide in Comunità, ma non così numerose quando si parla di inviti a partecipare. Dallo studio si può notare che ciò che viene condiviso nel gruppo trova riscontro o applicazione fuori. Ciò significa che colleghi non-partecipanti di questi insegnanti entrano in contatto con ciò che deriva direttamente dal gruppo. Uno spunto di ricerca futura potrebbe essere quello di esplorare la percezione dei colleghi non-partecipanti nei confronti del collega che è membro della CdP e della CdP stessa. Tuttavia, non tutti i membri hanno invitato qualcuno di nuovo ad unirsi al gruppo.

Dimensione funzionale (esiti) della Comunità di Pratica

L'ultima dimensione è quella relativa agli esiti, cioè ai risultati e alle realizzazioni ottenuti dal processo di condivisione. In quanto alle **realizzazioni**, parliamo delle **pratiche** che vengono condivise, negoziate e reificate. La negoziazione è parte centrale nelle CdP (Wenger, 2006): le riflessioni spesso nascono dai temi proposti dai membri e derivanti dalle loro esperienze dirette. Ciò che viene condiviso, inoltre, non rimane conoscenza astratta, ma trova la sua concretezza nell'utilizzo nel quotidiano delle pratiche apprese all'interno della CdP.

Inoltre, parliamo della **riconfigurazione sociale**, che dovrebbe essere risultato dell'operato di una CdP (Wenger, 2006): in quanto a riconfigurazione interna il responso delle indagini è positivo solo nella teoria, ma l'auspicata integrazione dei *newcomers* (nuovi membri) non trova riscontro nella concretezza della realtà. Per quanto riguarda la ricollocazione sociale esterna (Wenger, 2006), e quindi il collocamento della Comunità in un contesto più ampio, si riscontra la percezione dei membri di essere in un gruppo che è inserito in tante comunità scolastiche diverse: quelle dei partecipanti. La V - CdP risulta un gruppo inserito nella quotidianità di ognuno, nella quale i contesti in cui operano i membri della V - CdP beneficiano delle realizzazioni della V - CdP stessa tramite i membri che ne fanno parte e, allo stesso tempo, forniscono spunti per avviare nuove condivisioni, negoziazioni e realizzazioni (costituendo beneficio per la V - CdP e tutti gli altri contesti in cui sono inseriti nella propria quotidianità tutti gli altri membri). Emerge anche l'auspicio da parte di molti che la V - CdP possa ricevere il contributo di qualche partecipante internazionale, entrando quindi a far parte della quotidianità e magari di comunità scolastiche anche fuori dall'Italia.

Dunque, l'estensione della CdP, nonostante si basi su un ambiente di RV, non si limita all'online. Questo studio conferma che le interazioni che avvengono online sono strettamente connesse a quello che accade nella pratica. Il fatto che spesso i partecipanti abbiano riscontrato e utilizzato ciò che è stato oggetto di dialogo nella V - CdP anche nella

realtà rende anche lo spazio fisico reale, nel quale sono inseriti i singoli membri, vivace e dinamico. Il virtuale non toglie nulla alla rilevanza e all'utilizzo dello spazio fisico da parte degli insegnanti che fanno parte della V - CdP. Invece, come auspicato da Albanese (2013), il gruppo Flourishing Teachers è una prova del fatto che le esigenze del contesto fisico possano trarre beneficio da un'interazione virtuale. La possibilità che agli incontri digitali partecipino insegnanti provenienti da luoghi diversi e con abitudini diverse offre contributi e punti di vista di valore e utilità anche maggiore rispetto all'interazione tra insegnanti appartenenti alla stessa scuola o allo stesso contesto culturale.

V) Conclusioni

5.1 Conclusioni

In questa ricerca si è indagato se una V - CdP potesse sostenere la creazione dell'identità di comunità (Q1.1). A questo proposito possiamo affermare che anche in un contesto virtuale è possibile creare un'identità di comunità. Nella CdP descritta, i membri hanno sviluppato un forte senso di appartenenza e identità condivisa. Hanno condiviso esperienze personali e lavorative, negoziato significati e pratiche, e si sono sentiti parte di un gruppo coeso e solidale. Anche se l'interazione avviene esclusivamente online, l'identità di Comunità è stata costruita attraverso il coinvolgimento attivo, la condivisione di esperienze rilevanti e il senso di appartenenza comune a un ambito lavorativo e accademico.

Esplorando in che modo le comunicazioni virtuali, sincrone e asincrone, influiscano sui rapporti nella comunità (Q1.2), si è rilevato che le comunicazioni virtuali, sia sincrone che asincrone, giocano un ruolo cruciale nel consolidamento dei rapporti all'interno della V - CdP. Le comunicazioni sincrone, come gli incontri in tempo reale, consentono interazioni più immediate e offrono l'opportunità di condividere idee e esperienze in tempo reale, contribuendo a rafforzare i legami tra i membri. D'altra parte, le comunicazioni asincrone, come le e-mail e i messaggi di testo, consentono ai membri di condividere, lasciar decantare le informazioni e riflettere in modo più dettagliato e approfondito, favorendo la co-costruzione della conoscenza nel tempo. Entrambi i tipi di comunicazione sono stati utilizzati per sviluppare e mantenere rapporti positivi tra i membri della V - CdP.

Studiando come si realizzi la spontaneità nella creazione e nell'organizzazione delle condivisioni (Q1.3), è emerso che tale spontaneità all'interno della V - CdP è stata favorita principalmente dalla flessibilità degli strumenti online a disposizione dei membri. La tecnologia ha reso possibile l'interazione continua e ha offerto agli individui la libertà di

condividere idee, esperienze e risorse quando ne avevano l'ispirazione o la necessità. I membri hanno potuto avviare nuovi argomenti di discussione in modo spontaneo e partecipare attivamente alla co-costruzione della conoscenza. Inoltre, la facilità di accesso ai mezzi tecnologici ha consentito di organizzare incontri e condivisioni in modo più agevole, contribuendo alla spontaneità delle attività della Comunità.

Considerando le risposte alle sottodomande di ricerca finora descritte, possiamo quindi rispondere alla domanda di ricerca: quali possono essere le potenzialità e i limiti di una V - CdP in un ambiente di RV?

Le V - CdP portano con sé grandi potenzialità, a partire dalla possibilità di coinvolgere membri provenienti da diverse parti del mondo, consentendo una diversità di prospettive e un arricchimento delle conoscenze. Gli strumenti online, inoltre, consentono la comunicazione asincrona e sincrona, permettendo ai membri di partecipare in base alle proprie esigenze e disponibilità. I software di RV offrono la possibilità di fissare e raccogliere risorse, esperienze e pratiche che vengono condivise, supportando così la co-costruzione di conoscenza e, soprattutto, facilitando l'apprendimento.

Tuttavia, i dati evidenziano anche alcuni limiti, che vanno conosciuti e a cui è bene prestare attenzione perché una V - CdP sia efficace: l'insorgere di difficoltà legate all'utilizzo di strumenti tecnologici (infatti, non sempre tutti i partecipanti possono avere competenze tecniche avanzate o accesso costante alla tecnologia, il che può limitare la partecipazione), la mancanza di interazioni *face to face* nel mondo reale (il che può influire sulla qualità delle relazioni e sulla comprensione reciproca) e la necessità della presenza di una figura di mediazione (figure come moderatori o mentori per garantire un efficace funzionamento della V - CdP, e una efficiente programmazione e definizione di calendario).

Le V - CdP offrono un'opportunità preziosa per l'apprendimento collaborativo e la condivisione di conoscenze, ma richiedono una gestione attenta e la considerazione delle esigenze dei membri per massimizzare i benefici.

5.2 Limiti e sviluppi futuri

Va sottolineato che questa ricerca presenta alcune limitazioni significative. In primo luogo, il campione di studio è ristretto a una sola V - CdP, denominata appunto "Flourishing Teachers", il che potrebbe influenzare la generalizzabilità dei risultati ottenuti. Inoltre, l'indagine si è circoscritta ad individui caratterizzati da cultura personale e professionale italiana, il che potrebbe comportare alcune limitazioni in termini di applicabilità delle conclusioni a contesti culturali diversi. In terzo luogo, la ricerca si concentra su una specifica piattaforma di Realtà Virtuale, senza esplorare altre alternative o contesti virtuali, il che potrebbe limitare la comprensione complessiva delle CdP in ambienti virtuali. Infine, il tempo a disposizione per la raccolta dei dati è stato limitato, il che potrebbe influire sulla completezza dell'analisi. Si suggerisce quindi cautela nell'interpretazione e generalizzazione o astrazione dei risultati descritti, mentre si auspica ulteriore approfondimento di indagine.

Questa ricerca apre la strada a possibili sviluppi futuri che potrebbero contribuire a una comprensione più approfondita delle V - CdP e dei loro impatti sulle prestazioni di chi direttamente ne fa parte e sul contesto sociale in cui ogni membro è a sua volta inserito. Uno di questi sviluppi potrebbe riguardare l'osservazione di V - CdP in cui i membri si incontrano occasionalmente anche di persona, oltre agli incontri online. Questo approccio consentirebbe di esplorare come l'interazione in un ambiente di RV si integra con le dinamiche degli incontri fisici e in che modo queste interazioni influenzano l'apprendimento e la costruzione dell'identità della Comunità.

Un altro ambito di ricerca potrebbe concentrarsi sull'indagine dei rapporti interpersonali all'interno delle CdP, sia virtuali che reali. Questo potrebbe includere lo studio delle dinamiche sociali, dei legami emotivi e delle reti di collaborazione che si sviluppano tra i singoli membri al di là dei momenti in cui si incontrano in gruppo. Esaminare come queste relazioni influenzano la condivisione delle pratiche e l'apprendimento reciproco potrebbe rivelare nuove informazioni sul funzionamento delle CdP.

Un'altra direzione di ricerca interessante potrebbe essere quella di rilevare l'impatto delle V - CdP su coloro che non ne fanno parte direttamente ma entrano in contatto con i membri. Questo potrebbe includere colleghi, studenti o altri attori esterni che interagiscono con la Comunità. Capire come le V - CdP influenzano positivamente o negativamente queste parti interessate esterne potrebbe offrire una prospettiva più ampia sui benefici e sulle sfide legate a tali Comunità.

Infine, un aspetto cruciale da esplorare riguarda gli strumenti utilizzati per lo sviluppo delle V - CdP. Futuri studi potrebbero cercare di determinare quale sia lo strumento più adatto per facilitare la formazione e la crescita di queste Comunità. Questo potrebbe comportare un'analisi dettagliata delle caratteristiche desiderabili di tali strumenti, come la facilità d'uso, la collaborazione in tempo reale, la gestione delle risorse e la creazione di un ambiente inclusivo. Comprendere quale strumento o piattaforma offra le migliori condizioni per il successo delle V - CdP potrebbe avere un impatto significativo sulla loro diffusione e sulla qualità delle esperienze dei membri.

Appendice 1

Questionario

La mia esperienza su iSee e nel gruppo di insegnanti

Buongiorno!

Questo questionario è parte di uno studio universitario sulle Comunità di Pratica Virtuali e il loro funzionamento.

Tramite questo questionario vorrei quindi valutare l'esperienza che state vivendo nel gruppo di condivisione "flourishing teachers".

La compilazione del questionario, in forma anonima, richiederà al massimo 15 minuti.

Il questionario rimarrà aperto fino a giovedì 23 febbraio 2023.

Grazie!

I dati raccolti saranno utilizzati per finalità esclusivamente di ricerca e non commerciali, in forma aggregata ed anonima, nel rispetto del Codice in materia di protezione dei dati personali (D.Lgs. 196/2003), aggiornato con il nuovo decreto legislativo (D.Lgs. 101/2018) di adeguamento della disciplina italiana al regolamento europeo sulla privacy (Reg. UE n. 679/2016, GDPR)

**Indica una domanda obbligatoria*

1. Genere *

Contrassegna solo un ovale.

Maschio

Femmina

Altro: _____

2. Età *

3. Lavoro in una scuola primaria? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

4. Se sì, qual è il mio ruolo (docente, insegnante di sostegno, docente supplente ...)?

5. Se no, che professione svolgo?

6. Da quanto tempo svolgo questa professione? *

7. Da quanto tempo faccio parte del gruppo "flourishing teachers"? *

Le mie abilità digitali

Seleziono il livello di accordo con le affermazioni su come mi sento

8. Ho le capacità tecniche che mi servono per utilizzare la tecnologia *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Forti Fortemente d'accordo

9. Quando c'è un problema con il computer non so risolverlo direttamente, lo tengo così finché qualcuno mi aiuta a risolverlo *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Forti Fortemente d'accordo

10. Sono in grado di utilizzare i browser e navigare autonomamente su Internet *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Forti Fortemente d'accordo

11. Seleziono gli aggettivi che descrivono come definirei la tecnologia e i computer *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Spiacevole
- Piacevole
- Soffocante
- Vivace
- Noioso
- Entusiasmante
- Non invitante
- Invitante
- Scomodo
- Comodo

12. C'è qualcosa che vorrei aggiungere sulla tecnologia e le mie abilità digitali?

Quando comunico online su iSee...

13. Mi avvicino all'interlocutore quando sta parlando? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

14. Presto attenzione all'immagine e alla posizione del mio interlocutore prima di iniziare a parlare con lui/lei? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

15. Cerco di replicare i movimenti e gli spostamenti che farei in un ambiente reale? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

16. Mi capita di avere delle difficoltà legate alla connessione Internet? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

17. Mi capita di trovarmi in difficoltà nell'utilizzo di funzioni necessarie per comunicare con gli altri membri (microfono, megafono, ...)? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

18. Utilizzo i diversi strumenti messi a disposizione dalla piattaforma (oltre alla sola comunicazione con microfono o megafono)? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

19. Mi capita di trovarmi in difficoltà nell'utilizzo di funzioni diverse da microfono o megafono? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

20. Utilizzo collegamenti a siti Internet o Social Network durante gli incontri? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

21. Percepisco di riuscire ad esprimere la mia personalità (seguendo i miei interessi e i miei valori) anche nel contesto digitale? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

22. Utilizzo altri canali oltre ad iSee per comunicare e condividere con gli altri membri? *
Quali?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Chat di gruppo WhatsApp
- Chat privata WhatsApp
- Chat di gruppo Telegram
- Chat privata Telegram
- E-mail
- Zoom
- G-meet
- Altro: _____

23. Perché utilizzo anche questi canali? Quali sono le caratteristiche e le funzionalità che non trovo su iSee? *

24. C'è qualcosa che vorrei aggiungere su iSee e sulla comunicazione online?

Nel gruppo "flourishing teachers"...

25. Percepisco che il gruppo "flourishing teachers" sia in linea con i miei interessi e i miei valori? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

26. Percepisco di essere a mio agio nel comunicare con i membri del gruppo? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Per i Molto

27. Percepisco la presenza di un leader all'interno del gruppo? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì, è un membro del gruppo come me
- Sì, è una figura predisposta che si occupa di gestire il gruppo
- No

28. Se sì, come mi fa sentire la presenza di un leader?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Seguito/a in senso positivo
- Libero/a da pensieri e preoccupazioni
- Al sicuro
- Vincolato/a
- Controllato/a
- Mi mette in soggezione
- Altro: _____

29. Se presente, di chi si tratta?

30. Percepisco la presenza di un moderatore all'interno del gruppo? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì, è un membro del gruppo come me
- Sì, è una figura predisposta che si occupa di gestire il gruppo
- No

31. Se sì, come mi fa sentire la presenza di un moderatore?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Seguito/a in senso positivo
- Libero/a da pensieri e preoccupazioni
- Al sicuro
- Vincolato/a
- Controllato/a
- Mi mette in soggezione
- Altro: _____

32. Se presente, di chi si tratta?

33. Percepisco di avere la possibilità di esprimermi liberamente all'interno del gruppo? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

34. Percepisco di essere sollecitato/a da qualcuno ad essere coinvolto/a nella condivisione? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

35. Percepisco di essere attivo/a nella condivisione? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

36. Percepisco di interagire solo parzialmente o limitatamente nella condivisione? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

37. Percepisco i membri del gruppo come disponibili al dialogo e alla collaborazione? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

38. Negli ultimi quattro mesi, quante volte mi è capitato di chiedere aiuto al gruppo per risolvere un mio problema? *

Contrassegna solo un ovale.

- 0
 1-2
 3-4
 5-6
 più di 6

39. Negli ultimi quattro mesi, quante volte mi è capitato che il gruppo mi abbia aiutato direttamente a risolvere un mio problema? *

Contrassegna solo un ovale.

- 0
 1-2
 3-4
 5-6
 più di 6

40. Percepisco di essere incluso/a nella progettazione delle attività che svolgiamo in gruppo? *

Contrassegna solo un ovale.

- 1 2 3 4
-
- Per Molto
-

41. Percepisco di essere soddisfatto/a del clima che si è creato all'interno del gruppo, negli ultimi quattro mesi? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Per i Molto

42. Percepisco di riuscire a sostenere il ritmo delle attività del gruppo? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Per i Molto

43. Mi sono sentito/a accolto/a nel gruppo appena sono arrivato/a? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Per i Molto

44. Percepisco che il gruppo sia disponibile ad accogliere nuovi membri? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Per i Molto

45. C'è qualcosa che vorrei aggiungere sul gruppo "flourishing teachers"?

L'impegno

46. Percepisco di avere una responsabilità, nella partecipazione e per la buona riuscita delle attività, nei confronti del gruppo? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

47. Percepisco che gli altri membri del gruppo abbiano una responsabilità nella partecipazione, per la buona riuscita delle attività? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

48. Percepisco l'impegno dei membri del gruppo nel vivere questa particolare esperienza? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

49. C'è qualcosa che vorrei aggiungere sull'impegno riguardo questa esperienza?

Condivisione delle esperienze

50. Vengono condivise esperienze passate personali (interessi, hobby, studi personali, ...) *
dei membri del gruppo?

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

51. Vengono condivise esperienze lavorative dei membri del gruppo? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

52. Capita che una conversazione all'interno del gruppo parta proprio dalle esperienze condivise dei membri? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

53. Viene data importanza alla condivisione delle esperienze dei membri del gruppo? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Per Molto

54. Penso che il gruppo continuerà ad avviare condivisioni sulle esperienze che stanno vivendo i membri? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

55. C'è qualcosa che vorrei aggiungere sulla condivisione delle esperienze dei membri del gruppo?

Temi affrontati

56. Percepisco di poter proporre liberamente un nuovo tema di discussione? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

57. Il gruppo elabora una riflessione (dopo uno scambio di idee diverse) su temi proposti dai membri? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

58. Percepisco di avere le conoscenze necessarie per poter affrontare i temi di discussione? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Mai Sempre

59. C'è qualcosa che voglio aggiungere sui temi affrontati nel gruppo?

Oltre agli incontri...

60. Negli ultimi quattro mesi, quante sono state mediamente (a settimana) le occasioni di dialogo (non necessariamente con TUTTI i membri del gruppo) oltre agli incontri organizzati? *

Contrassegna solo un ovale.

- 0
- 1-2
- 3-4
- 5-6
- Più di 6

61. Negli ultimi quattro mesi, quante sono state mediamente (a settimana) le occasioni in cui ho parlato di quello che è stato condiviso all'interno del gruppo con qualcuno di esterno al gruppo? *

Contrassegna solo un ovale.

- 0
- 1-2
- 3-4
- 5-6
- Più di 6

62. Negli ultimi quattro mesi, quante sono state mediamente (a settimana) le occasioni in cui ho utilizzato nella mia quotidianità quello che ho appreso dalle condivisioni? *

Contrassegna solo un ovale.

- 0
- 1-2
- 3-4
- 5-6
- Più di 6

63. Quante volte mi è capitato di invitare qualcuno a partecipare al gruppo? *

Contrassegna solo un ovale.

- 0
- 1-2
- 3-4
- 5-6
- Più di 6

64. Come percepisco il far parte di questo gruppo nella mia vita (personale e lavorativa)?

Appendice 2

Scaletta domande originali e domande effettivamente poste nel focus group

Nella seguente tabella sono riportate sia la scaletta di domande originale sia le domande che sono effettivamente state poste:

La scaletta di domande originale è la seguente:	Quelle che invece sono state poste durante l'incontro sono le seguenti:
<ul style="list-style-type: none">- Come ti senti all'interno del gruppo? Hai il tuo spazio? Come ti senti a comunicare con gli altri membri? Partecipi attivamente alle condivisioni? Vengono trattati argomenti che ti interessano e rispecchiano i tuoi valori?- Si parla di questi temi anche al di fuori degli incontri? Capita di incontrarsi o sentirsi al di fuori degli incontri programmati?- Cosa implica il fatto che gli incontri siano su uno spazio virtuale? Come gestisci lo spazio e i tuoi movimenti? È simile alla realtà?- Come percepisci l'impegno richiesto? E l'impegno degli altri membri? Ti sembra che qualcuno sia più portato a spronare gli altri? Avete tutti lo stesso ruolo e le stesse responsabilità?	<ul style="list-style-type: none">- Come vi sentite nel gruppo? Vi siete sentiti accolti? Vi sentite a vostro agio?- Gli argomenti di cui si parla durante gli incontri sono affini a voi? Sono sempre pertinenti con quello che vi succede? Sono comunque inerenti ai vostri interessi?- Vi è mai capitato di sentirvi, anche in privato, in merito a una questione che magari prima era emersa nel gruppo anche contattando direttamente la persona che ne aveva parlato per chiedere consiglio?- Vi capita di sentirvi anche al di fuori degli incontri programmati su iSee?- Tornando ad iSee, voi conoscevate già la piattaforma?- Cosa implica il fatto che questi incontri, che potrebbero avvenire tra i corridoi di una scuola, avvengano su una piattaforma virtuale per voi? Come gestite l'ambiente

<ul style="list-style-type: none"> - Sei soddisfatto? Ti senti incluso? È aperto verso l'esterno? Come dimostra il gruppo apertura al dialogo e alla collaborazione? - Come immagini questo gruppo nella vita? Le tue esperienze acquisiscono valore? Quelle condivise sono in linea con le tue? Continuare a farne parte potrebbe fornire spunti interessanti nel futuro? 	<p>che c'è, gli spazi, le opportunità che ci sono?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Come percepite l'impegno di far parte di un gruppo di condivisione di conoscenze o di esperienze? Come percepite l'impegno a livello personale? Quindi l'impegno richiesto a voi anche nei confronti degli altri? Percepite che l'impegno sia suddiviso, diffuso? - Secondo la vostra percezione tutti i membri del gruppo hanno lo stesso ruolo, condividono le stesse responsabilità? O magari ci sono delle condizioni in cui emerge qualcuno che è più un trascinatore, quindi traina un po' il gruppo? O invece, all'opposto, magari qualcuno che tende un po' a essere negativo o a tirare un po' indietro? - Vi chiedo di provare a pensare a quali sono le caratteristiche di un leader e le caratteristiche di un mediatore - Come vedete la presenza di questo gruppo nella vostra vita ora e soprattutto anche verso il futuro? Immaginate che continuerete a farne parte e continuerà a essere un valore aggiunto? Anche per chi si aggiungerà dopo? Per rimanere aggiornati?
--	---

Tabella 4: Scaletta domande originali e domande effettivamente poste nel focus group

Appendice 3

Trascrizione parafrasata dell'intero focus group

Alfa ha condiviso come la possibilità di parlare apertamente e sentirsi ascoltato/a abbia creato un ambiente accogliente e di supporto per tutti i membri. Beta ha sottolineato l'importanza di avere un gruppo con cui condividere sia momenti positivi che negativi, creando un senso di appartenenza e condivisione. Gamma ha evidenziato il clima positivo e l'interazione fruttuosa all'interno del gruppo, rilevando il ricambio dei membri nel corso del tempo come positivo. Delta ha notato il suo ruolo di "ricambio" nel gruppo (in quanto ha iniziato a far parte della Comunità diverso tempo dopo la sua costituzione) e ha sottolineato l'accoglienza e il supporto ricevuto fin da subito. Epsilon ha condiviso la sua esperienza di sentirsi accolto/a e libero/a di condividere sia gli aspetti positivi che quelli negativi del suo lavoro. Sigma ha riflettuto sull'iniziale incertezza e sulla successiva motivazione a partecipare attivamente, apprezzando l'opportunità di avere uno spazio libero e prezioso per condividere esperienze. Omega ha condiviso come la condivisione delle sfide e degli stimoli all'interno del gruppo abbia fornito un supporto unico.

Parlando dei temi che vengono toccati durante gli incontri, Delta ha sottolineato che gli argomenti trattati sono estremamente pertinenti sia alla sua professione di insegnante che alla sua formazione accademica, riflettendo una felice coincidenza di interessi. Beta ha concordato con questa visione, evidenziando come gli argomenti non solo si concentrino sulla didattica, ma abbraccino l'intero spettro dell'insegnamento. Ha esemplificato con il tema dei confini tra vita privata e insegnamento, sottolineando come questi argomenti sfidino le assunzioni comuni. Gamma ha condiviso la sua prospettiva differente, ammettendo di essere fuori dall'ambiente scolastico ma interessato/a a mantenere un collegamento attraverso le esperienze dei suoi colleghi. Ha osservato che il gruppo condivide un'identità comune grazie all'esperienza universitaria condivisa. Epsilon ha enfatizzato l'attualità degli argomenti trattati in relazione alle fasi scolastiche che stanno

attraversando. Ha menzionato la riflessione sulla valutazione durante gli scrutini come esempio di rilevanza concreta. Alfa ha evidenziato come anche se talvolta non è coinvolto/a personalmente in certi contesti, riconosce l'utilità futura di tali argomenti. Sigma ha rivelato come spesso siano i membri stessi a proporre temi di discussione, garantendo una connessione stretta con la loro realtà quotidiana. Omega ha aggiunto che l'evoluzione tematica emerge dalle conversazioni collettive, sottolineando così la natura dinamica e condivisa del gruppo.

Quando è stato chiesto se fosse capitato di comunicare con un membro della CdP in privato, al di fuori degli incontri di gruppo, Epsilon ha menzionato che non ha mai avuto l'opportunità di discutere privatamente degli argomenti. Tuttavia, di recente, nel gruppo hanno affrontato un progetto legato all'istituto di Gamma. Gamma ha raccontato dell'esperienza di un oculista con gli insegnanti della sua scuola e di come avesse suggerito l'utilizzo di scatole di scarpe per aiutare i bambini a vedere meglio la lavagna. Epsilon ha condiviso di aver riscontrato effettivamente questa pratica nella sua scuola dopo un periodo di malattia, e ha scritto nel gruppo per dividerlo.

Sigma ha riferito che personalmente non ha avuto esperienze di comunicazioni private al di fuori del gruppo. Ha menzionato che utilizzano vari strumenti come WhatsApp, Zoom, G-meet e iSee per interagire. Hanno una chat condivisa in cui possono circolare stimoli aggiuntivi. Ha chiarito che, sebbene possano discutere di altri argomenti, le sue comunicazioni private sono principalmente incentrate sul tema del gruppo.

Omega ha menzionato che non esclude la possibilità che siano avvenute comunicazioni private, in particolare su WhatsApp per organizzare orari e appuntamenti. Tuttavia, non ha avuto conversazioni al di fuori del gruppo o dei temi.

Gamma ha confermato che comunicano al di fuori degli incontri programmati. Utilizzano WhatsApp per preparare il topic di discussione del giovedì. Questo nuovo approccio ha rafforzato la Comunità, creando legami più stretti tra i membri. Ha aggiunto che spesso si inizia a parlare del tema principale, ma possono anche finire per discutere di argomenti diversi.

Delta ha inizialmente negato l'esistenza di comunicazioni private al di fuori degli incontri. Successivamente ha spiegato che considera normale e cruciale prepararsi prima degli incontri come richiesto, ma ha anche riconosciuto che non ha avuto altre comunicazioni private, oltre a quelle in coppia.

Anche Beta ha ribadito che non aveva considerato l'aspetto delle conversazioni private, ma ha raccontato di un'esperienza con Omega in cui avevano discusso per ore, finendo per parlare di argomenti diversi dal tema principale.

Alfa ha voluto aggiungere che l'esempio di Gamma dell'ultima settimana è stato significativo. Dopo aver discusso del tema insieme in coppia, ha sentito il sostegno della Comunità. Ha notato una grande differenza rispetto all'anno scorso, quando le comunicazioni erano più asincrone su piattaforme come Edmodo. Ha apprezzato di più l'approccio attuale attraverso WhatsApp, che consente di creare legami più stretti con contatti specifici.

Si è passati poi a parlare delle implicazioni che ha il fatto che gli incontri del gruppo avvengano in un ambiente virtuale, precisamente su iSee. Delta ha condiviso che trova la piattaforma molto accogliente e nonostante i limiti acustici, apprezza l'idea di immergersi in un ambiente virtuale che richiama quello reale. Vede molte potenzialità in questa modalità di incontro e la considera una valida alternativa, con l'unico ostacolo dei limiti tecnici da superare. Gamma ha concordato con Delta, notando che cercano sempre di disporre gli utenti in cerchio, il che è una scelta interessante e diversa da quella che farebbero in un ambiente fisico. Nonostante i problemi tecnici come aggiornamenti e problemi acustici, apprezza l'aspetto divertente di questa piattaforma che ha contribuito a rafforzare la Comunità.

Beta ha condiviso che trova la piattaforma accogliente e si sta sforzando di scoprire implicazioni didattiche utili anche per le sue attività di insegnante. Epsilon ha sottolineato l'iniziale complessità del sistema audio di iSee, ma ha apprezzato la disposizione circolare naturale che è emersa, nonostante i limiti. Nonostante le sfide tecniche, ritiene che la piattaforma abbia vantaggi e comodità nell'organizzazione degli incontri.

Alfa ha trovato la piattaforma utile per sfidarsi con nuove tecnologie, mantenendo un contatto regolare e stimolante con il gruppo. Sigma ha espresso una visione più critica, considerando le piattaforme digitali come strumenti che possono avvicinare persone distanti, ma che non possono ricreare completamente l'ambiente e l'empatia di un incontro fisico. Omega ha condiviso che la modalità virtuale dà importanza e informalità agli incontri, rendendoli più comodi e facili da partecipare. Ha notato che il virtuale permette di avvicinare persone lontane e aumenta la concentrazione durante gli incontri.

Sul tema dell'impegno richiesto dalla partecipazione alla CdP da parte di tutti i membri affinché l'incontro sia positivo, Gamma ha sottolineato l'importanza fondamentale della Comunità, evidenziando che nonostante il loro numero ridotto, la partecipazione internazionale potrebbe arricchire ulteriormente l'esperienza. Ha notato che la Comunità permette di estendere l'atmosfera positiva e arricchente dell'esperienza universitaria, mantenendo un impegno attivo e concreto. Anche Alfa ha espresso un'opinione simile, sottolineando come la partecipazione costante e la responsabilità verso il gruppo siano elementi che mantengono viva l'esperienza e permettono di continuare a sviluppare nuove abilità.

Delta ha trovato particolare valore nell'impegno strutturato del gruppo, evidenziando come il vincolo di rendere conto agli altri sia una forma di responsabilità che stimola e favorisce la partecipazione attiva. Ha sottolineato che questa modalità di partecipazione si adatta bene alle proprie esigenze e ha evidenziato l'efficacia dell'approccio attuale. Beta ha condiviso che la scelta di svolgere delle condivisioni a coppie favorisce la partecipazione e rende l'esperienza più piacevole, avvicinando i partecipanti e creando un ambiente di supporto.

Gamma ha condiviso che la struttura cadenzata degli incontri aiuta a mantenere un impegno costante e a non rimandare la partecipazione, permettendo di affrontare gli argomenti in modo puntuale e attivo. Omega ha sottolineato il valore di essere tutti sullo stesso piano, nonostante gli impegni personali, e ha evidenziato che la condivisione di questo pensiero comune è ciò che contribuisce a mantenere il gruppo unito e motivato.

Quindi, la domanda successiva posta agli intervistati verteva sui possibili ruoli che si possono trovare all'interno di un gruppo, cercando di pensare alla possibilità che ci sia qualche membro "trascinatore". Delta ha espresso la percezione che Gamma e la Dott.ssa Trevisan siano i veri "capi" del gruppo, con la Dott.ssa Trevisan che ha un ruolo fondamentale nella struttura logistica. Gamma ha concordato che, anche se la Dott.ssa Trevisan è al timone per ora, la leadership potrebbe evolversi man mano che la Comunità si consolida e gli scambi tra i partecipanti diventano più equilibrati.

Delta ha sottolineato che la presenza di una figura di leadership è spesso necessaria in un gruppo, ma ha anche condiviso la speranza che col tempo possa emergere una struttura di moderazione a rotazione, anche se ha ammesso che mantenere l'auto-moderazione potrebbe essere difficile. Alfa ha sottolineato che la Dott.ssa Trevisan fornisce una guida positiva e che la sua presenza non è di un capo, ma piuttosto di un mediatore che contribuisce come gli altri membri del gruppo.

Epsilon ha evidenziato come la Dott.ssa Trevisan giochi un ruolo di facilitatore e mediatore all'interno del gruppo, mentre Beta ha ribadito che la leadership della Dott.ssa Trevisan è di guida e facilitazione, ma non di imposizione. Omega ha apprezzato il fatto che la Dott.ssa Trevisan partecipi attivamente come membro anche nelle coppie, anziché agire da leader superiore.

Sigma ha condiviso che la presenza della Dott.ssa Trevisan stimola discussioni variegata grazie alle sue esperienze diverse. Ha anche sottolineato che il gruppo è composto da personalità diverse che si integrano bene, senza che nessuno prevalga sugli altri. Ha aggiunto che, nonostante alcune persone possano avere più da dire su argomenti specifici, la partecipazione di tutti è volontaria e positiva, e ogni membro contribuisce liberamente all'esperienza.

A questo punto, con il supporto di Padlet, ci si è focalizzati sulla stesura di due liste di caratteristiche che il gruppo attribuisce ad un mediatore e ad un leader (Immagine 5).



Immagine 5: Le caratteristiche del Leader e del Mediatore, secondo gli intervistati. Su Padlet

Da questa condivisione Gamma ha espresso il suo punto di vista riguardo alla distinzione tra Mediatore e Leader, sottolineando che, a suo modo di vedere, il mediatore ha più il ruolo di un arbitro esterno al gruppo. Ha fatto un parallelo con un arbitro nelle partite di pallavolo, che interviene per mantenere l'ordine, ma non contribuisce alla crescita del gruppo. Questo concetto, però, sembra essere in contrasto con la sua percezione del leader, che vede come parte attiva del gruppo che partecipa e contribuisce alla sua crescita.

Alfa ha condiviso un punto di vista diverso, notando che, a suo parere, il mediatore non è necessariamente il leader, ma ha sottolineato l'importanza che il leader sia anche in grado di agire come un buon mediatore in alcuni momenti, trovando un equilibrio tra le due figure. In questo modo, entrambi i ruoli possono coesistere e collaborare per il benessere del gruppo.

L'ultima domanda è caratterizzata dallo sguardo rivolto al futuro, a come i partecipanti immaginano il gruppo nel futuro. Sigma ha riflettuto sul fatto che non può prevedere quanto a lungo sarà presente o se sarà parte del gruppo per sempre, ma ha sottolineato che, indipendentemente da ciò, considera la Comunità un valore aggiunto nel tempo in cui ne farà parte. Ha immaginato con entusiasmo la possibilità di un'espansione virtuale della Comunità, ideale come un'estensione del suo network professionale e quotidiano.

Omega ha espresso la speranza che la Comunità continui a fornire vantaggi e valore aggiunto, contribuendo al proprio sviluppo sia professionale che personale. Allo stesso modo, Alfa ha ritenuto che la Comunità sia importante nella sua quotidianità, e si è augurato/a che continui a essere una risorsa, specialmente data la sua intenzione di mantenere la stessa professione.

Gamma ha condiviso l'aspettativa di continuare a far parte della Comunità, affermando che la piattaforma rappresenta un'opportunità per il miglioramento costante e l'acquisizione di nuovi insegnamenti. Questo concetto è stato supportato da Delta, che ha evidenziato l'importanza dell'esperienza come parte integrante della sua formazione permanente come insegnante.

L'aspetto internazionale è stato anche enfatizzato da vari partecipanti. Beta ha condiviso il desiderio che la piattaforma mantenga un aspetto internazionale, considerandolo un valore aggiunto e un'opportunità per allargare prospettive e collaborazioni oltre i confini nazionali.

Infine, Epsilon ha riflettuto sull'utilità di questi incontri all'interno della propria realtà scolastica, notando che l'approccio più profondo e riflessivo sulla didattica non sarebbe

possibile nelle limitate ore a disposizione a scuola. Ha sottolineato l'importanza del gruppo come spazio per discussione di tematiche più ampie e complesse. In generale, tutti i partecipanti hanno manifestato l'auspicio di continuare a far parte di questa CdP anche in futuro.

Bibliografia

Albanese, V. (2013). La reazione individualista allo spazio web: La rinascita degli spazi pubblici. *XXVIII Congresso nazionale Istituto Nazionale di Urbanistica*.

Bahr, D. L., Newberry, M., & Rino, J. S. (2021). Connecting preservice and inservice teacher learning: Communities of practice. *School Science and Mathematics, 121* (2), pp. 61–71. <https://doi.org/10.1111/ssm.12450>

Bezzi, C. (2016). *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Franco Angeli.

Biondi, F. (2008). Conoscenza tacita e conoscenza esplicitata. Una ricerca cognitivista. *Quaderni di Sociologia, 46*. <http://journals.openedition.org/qds/887>
<https://doi.org/10.4000/qds.887>

Blömeke, S., Hoth, J., Döhrmann, M., Busse, A., Kaiser, G., & König, J. (2015). Teacher change during induction: Development of beginning primary teachers' knowledge, beliefs and performance. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13* (2), pp. 287–308. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9619-4>

Botha, C. S., & Rens, J. (2018). Are they really 'ready, willing and able'? Exploring reality shock in beginner teachers in South Africa. *South African Journal of Education, 38* (3), pp. 1–8. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n3a1546>

Byington, T. A. (2011). Communities of Practice: Using blogs to increase collaboration. *Intervention in School and Clinic, 46* (5), pp. 280–290.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.

Commissione delle Comunità Europee (2000). *Documento di lavoro dei servizi alla commissione*. Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente.

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications, Inc.

De Rossi, M. (2021). *Original project Flourish Community*. Università degli Studi di Padova [materiale grigio].

Goleman, D., Boyatzis, R. E. & McKee, A. (2012). *Essere leader. Guidare gli altri grazie all'intelligenza emotiva*. BUR Biblioteca Universitaria Rizzoli.

Gunawardena, C. N., Hermans, M. B., Sanchez, D., Richmond, C., Bohley, M. & Tuttle, R. (2009). A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. *Educational Media International*, 46 (1), pp. 3-16, DOI: [10.1080/09523980802588626](https://doi.org/10.1080/09523980802588626)

Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2022). The development of the relationship between professional identity tensions and teacher identity: A quantitative longitudinal study among Dutch primary student teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101199. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101199>

Hemmasi, M., & Csanda, C. M. (2009). The Effectiveness of Communities of Practice: An Empirical Study. *Journal of Managerial Issues*, 21 (2), pp. 262–279. <http://www.jstor.org/stable/40604647>

Kuhn T. S. (1963), The Function of Dogma in Scientific Research, in Alastair C. Crombie (a cura di), *Scientific Change. Historical Studies in the Intellectual, Social and Technical Invention, from Antiquity to Present*, Heinemann, pp. 347-69.

Lai, K. W., Pratt, K., Anderson, M. & Stigter, J. (2006). *Literature review and synthesis: Online communities of practice*. Ministry of Education New Zealand. Research Division

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-16. 10.14221/ajte.2013v38n4.4

Lotti, A. (2021). *Faculty Learning Communities e Comunità di Pratica per lo sviluppo professionale del docente: L'esperienza dell'Università di Genova. Faculty Learning Communities and Communities of Practice for Faculty Development: The University of Genoa's experience*. Franco Angeli.

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>

Marradi, A. (2003). Il ruolo della conoscenza tacita nella vita quotidiana e nella scienza. In Lazzari, F. e Merler, A. (a cura di). *La sociologia della solidarietà*, pp. 321-336. Franco Angeli.

McDonald, J., & Mercieca, B. M. (2021). The Value of communities of practice for early career teachers. In B. M. Mercieca & J. McDonald, *Sustaining Communities of Practice with Early Career Teachers*, pp. 21–43. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-33-6354-0_2

McLaughlan, T. (2021). Facilitating factors in cultivating diverse online communities of practice: A case of international teaching assistants during the COVID-19 crisis. *The*

International Journal of Information and Learning Technology, 38 (2), pp. 177–195.
<https://doi.org/10.1108/IJILT-05-2020-0074>

Morgado, L., Rocha, A., Seco, C., Bacelar Saraiva, F. & Oliveira, N. R. (2020). Building a virtual community of practice of researchers in Open and Distance Learning (ODL): An exploratory study. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 31, pp. 1-11

Nazari, M., Seyri, H., & Karimpour, S. (2023). Novice language teacher emotion labor and identity construction: A community of practice perspective. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104110>

Nistor, N. & Fischer, F. (2012). Communities of practice in academia. Testing a quantitative model. In: *Learning, Culture and Social Interaction*, 1 (2), pp 114-126.

Pan, Y., Xu, Y. C., Wang, X., Zhang, C., Ling, H. & Lin, J. (2015). Integrating social networking support for dyadic knowledge exchange: A study in a virtual community of practice. *Information & Management*, 52 (1), pp. 61-70.

Polanyi M. (1958), *Personal Knowledge. Towards Post-Critical Philosophy*, London, Routledge & Kegan Paul. 10.4324/9780203442159

Reischmann, J. (2014): Lifelong and lifewide learning - A perspective. In Suwithida Charungkaittikul (ed): *Lifelong education and lifelong learning in Thailand*, pp. 286-306.

Rogers, J. (2000). Communities of practice: A framework for fostering coherence in virtual learning communities. *Journal of Educational Technology & Society*, 3 (3), pp. 384–392.
<http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.3.3.384>

Sheffield, R., Blackley, S. & Bennett, D. (2020). How future educators view themselves and their profession: A study of pre-service science educators. *Issues in Educational Research*, 30 (1), pp. 302-322. <http://www.iier.org.au/iier30/sheffield.pdf>

Silli, A. (2002). *Nascita di una comunità virtuale di pratiche*. Rapporto di ricerca progetto MIUR.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21* (5). <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

Tondeur, J., Roblin, P. N., van Braak, J., Voogt, J. & Prestridge, S. (2016). Preparing beginning teachers for technology integration in education: Ready for take-off? *Technology, Pedagogy and Education, 26*(2), 157-177.

Trentin G. (2003). Comunità di pratica professionali fra insegnanti: finalità e tipologie di aggregazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete, 22*. <http://formare.erickson.it/wordpress/it/category/2003/n-22-settembreottobre-2003/>

Trevisan, O. (2022). *Research design iSee*. Università degli Studi di Padova [materiale grigio].

Ulla, M. B., & Perales, W. F. (2021). Emergency remote teaching during COVID19: The role of teachers' online Community of Practice (CoP) in times of crisis. *Journal of Interactive Media in Education, 2021* (1): 9, pp. 1-11. <https://doi.org/10.5334/jime.617>

Voss, T., & Kunter, M. (2020). “Reality Shock” of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education, 71*(3), pp. 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press. <https://hbswk.hbs.edu/archive/cultivating-communities-of-practice-a-guide-to-managing-knowledge-seven-principles-for-cultivating-communities-of-practice>

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina.

Wesely, P. M. (2013). Investigating the community of practice of world language educators on Twitter. *Journal of Teacher Education*, 64 (4), pp. 305–318. <https://doi.org/10.1177/0022487113489032>

Zibit, M., & Gibson, D. (2005). simSchool: The game of teaching. *Innovate* 1(6). Retrieved at <https://www.learntechlib.org/p/107269/>.

Sitografia

Communities of Practice: turning conversations into collaboration. Steve Dale. 2009 <https://studylib.net/doc/17860338/communities-of-practice--turning-conversations> (consultato il 06 settembre 2023)

iSee Virtual Environments. (n.d.). iSeeVC. <https://iseevc.com.au/pages/isee-virtual-environments> (consultato il 06 settembre 2023)

Resource Hub. (n.d.). iSeeVC. <https://iseevc.com.au/pages/resource-hub> (consultato il 06 settembre 2023)

Who is using iSee. (n.d.). iSeeVC. <https://iseevc.com.au/pages/who-is-using-isee> (consultato il 06 settembre 2023)

Wenger, E., & Trayner, B. (2015). Communities of Practice: A Brief Introduction. Retrieved from <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> (consultato il 06 settembre 2023)