

## La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria

### The challenge of collaboration for a good school: a research with secondary school teachers

---

Debora Aquario<sup>a</sup>, Elisabetta Ghedini, Michele Bresciani Pocaterra<sup>c,1</sup>

<sup>a</sup> Università degli Studi di Padova, [debora.aquario@unipd.it](mailto:debora.aquario@unipd.it)

<sup>b</sup> Università degli Studi di Padova, [elisabetta.ghedin@unipd.it](mailto:elisabetta.ghedin@unipd.it)

<sup>c</sup> MIUR Istruzione, [mibrepec@gmail.com](mailto:mibrepec@gmail.com)

#### Abstract

---

La letteratura mostra che collaborazioni didattiche positive possono migliorare sia la quantità che la qualità del lavoro svolto in classe aumentando, di conseguenza, la soddisfazione professionale e il ben-essere degli insegnanti (Moolenaar, Slegers & Daly, 2012; OECD, 2014; Schratz, 2003) e promuovendo migliori apprendimenti e abilità sociali negli studenti e un clima di classe più partecipe e motivato (Ianes, Cramerotti & Cattoni, 2015; Petter, 1998; Pugach & Johnson, 1995). Inoltre, la collaborazione viene individuata come dimensione necessaria e rilevante anche a livello politico-normativo (OECD, 2014). Tuttavia, pochi sono gli studi che tentano di esplorare le *culture* collaborative prima delle *pratiche*. Questa ricerca, svolta con 54 docenti di scuola secondaria di secondo grado, si propone di contribuire allo sviluppo di un filone di ricerca sui significati che assume la collaborazione tra docenti per i docenti stessi: a partire da tali significati è possibile costruire sperimentazioni e percorsi formativi che, accogliendo la sfida della collaborazione, promuovono una scuola di qualità.

Parole chiave: collaborazione; scuola secondaria; inclusione

#### Abstract

---

Studies suggest that in school contexts collaboration can improve quantity and quality of instructional practices as well as teachers' professional well-being (Moolenaar, Slegers & Daly, 2012; OECD, 2014; Schratz, 2003). About students, collaboration implies better learning, better social skills and a positive class climate (Ianes, Cramerotti & Cattoni, 2015; Petter, 1998; Pugach & Johnson, 1995). Moreover, collaboration is considered relevant at a political level (OECD, 2014). But there are not so many studies aimed at exploring *cultures* before the *practices*. The research is realised with 54 secondary school teachers and is aimed at exploring teachers' perceptions and meanings about collaboration: starting from that, it seems possible to develop experimentations and training paths towards a good school embracing the challenge of collaboration.

Keywords: collaboration; secondary school; inclusion

---

<sup>1</sup> I paragrafi 1; 1.1; 1.3 e 2.4 sono attribuiti ad Aquario; i paragrafi 1.2; 2.3 e 2.5 a Ghedini; i paragrafi 2.1 e 2.2 a Bresciani Pocaterra. Le considerazioni conclusive sono frutto di una riflessione comune tra tutti e tre gli autori.

## 1. La collaborazione tra docenti

Il contributo intende presentare una ricerca basata sul presupposto dell'importanza della dimensione collaborativa nella scuola e sulla necessità per ogni docente di riflettere in modo costruttivo sulle proprie abilità relazionali. Attraverso una riflessione sui significati soggettivi attribuiti alla dimensione collaborativa e sulle proprie capacità relazionali, l'insegnante potrà dare inizio a rapporti di lavoro basati sulla fiducia e sul sostegno reciproci e su una adeguata *relazione di cura* per i propri studenti. In questa prospettiva, la consapevolezza delle proprie culture collaborative diventa dunque fondamentale e il presente saggio intende fornire un contributo proprio in questa direzione.

Ma come potremmo definire la "collaborazione"? Da un punto di vista etimologico, il termine deriva dal latino *con-e laborar* (dal latino tardo *collabōrare*, formato da *con-* e *labōrare* ossia "lavorare") e significa letteralmente "lavorare con". Friend e Cook (2000) definiscono la collaborazione interpersonale come "*stile di interazione diretta tra almeno due parti paritarie che si impegnano volontariamente a prendere decisioni comuni mentre lavorano per un obiettivo comune*" (p. 17).

### 1.1. Dimensioni della collaborazione e variabili che la influenzano

Ampliando la definizione di "collaborazione" fornita nel precedente paragrafo, ritroviamo in letteratura le seguenti dimensioni associate ad essa (Cramerotti & Cattoni, 2015; Friend & Cook, 2000; Gately & Gately, 2001; Schratz, 2003; Thousand, Villa & Nevin, 2006; Villa, Thousand & Nevin, 2008): *volontarietà* (gli insegnanti non costretti da obblighi normativi possono dar vita più facilmente a collaborazioni costruttive); *paritarietà* (a prescindere dai ruoli o dalle differenze individuali); *condivisione degli obiettivi* (al fine di rendere l'azione didattica efficace ed inclusiva); *condivisione delle responsabilità* (in merito alle decisioni da prendere); *condivisione delle risorse* (mettere a disposizione le proprie competenze e conoscenze per imparare gli uni dagli altri e raggiungere l'obiettivo comune).

La fattibilità di una proficua collaborazione tra insegnanti dipende da diversi fattori evidenziati in letteratura (Aquario, Ghedin & Urli, 2015; Cramerotti & Cattoni, 2015; Friend & Cook, 2000; Ghedin & Aquario, 2016; Tardif & Lessard, 1999), tra cui:

- *ordine di scuola*: nella scuola secondaria l'abitudine a lavorare assieme in classe, co-progettare e co-valutare è molto meno diffusa rispetto alla scuola primaria;
- *dimensioni dell'istituto* e organizzazione fisica degli spazi: in istituti più piccoli è più facile instaurare una collaborazione tra colleghi in quanto il numero di interazioni da gestire è ridotto. Lo stesso vale per le dimensioni della singola classe;
- *tempo* necessario alla progettazione delle attività didattiche condivise: questo rappresenta ancora oggi un ostacolo difficile da superare, soprattutto se si considera che il tempo necessario alla programmazione di un piano collaborativo necessita di ore extrascolastiche non facenti parte del carico di lavoro riconosciuto e pertanto svolto volontariamente;
- *relazione di fiducia* tra persone consapevoli e sicure di sé: la mancanza di consapevolezza e fiducia in se stessi rappresentano un ostacolo per la collaborazione tra insegnanti;
- *compatibilità* tra chi collabora: aspetti caratteriali, temperamenti affini e formazioni pregresse simili possono favorire la collaborazione. Tuttavia, anche le differenze in termini di interessi personali e competenze possono rendere la collaborazione altrettanto efficace;

- *stabilità del corpo docente*: il turn-over continuo degli insegnanti rende impegnativa la messa in atto di un processo di collaborazione significativo;
- *clima* dell'istituto: in presenza di un clima sereno il docente sarà maggiormente portato ad instaurare relazioni collaborative con i colleghi.

## 1.2. Collaborare fa bene?

In questo paragrafo si intende riflettere sulla connessione tra collaborazione e ben-essere.

Quando si parla di ben-essere, l'enfasi è posta sulla capacità umana di perseguire aspirazioni significative per il singolo e per la società, sulla mobilitazione delle risorse, sull'incremento delle abilità e dell'autonomia individuale, sulle competenze sociali e sul ruolo delle relazioni interpersonali (Ghedin, 2017). Quest'ultimo aspetto, ossia l'importanza della relazione, fa propendere verso una visione di ben-essere come aspirazione da perseguire non esclusivamente sul piano individuale: potremmo riassumere dicendo che il ben-essere *accade in relazione*.

In riferimento al contesto scolastico, alcune indagini (Helgøy & Homme, 2007; Holmes, 2005; McCallum & Price, 2010) mostrano che la percezione del ben-essere da parte dei docenti è influenzata da aspetti individuali e contestuali, in particolare relativi alla comunità scolastica. La comunità degli insegnanti come comunità esperta (Orton & Weick, 1990) consente e facilita l'autonomia ma non necessariamente offre un senso di appartenenza o incoraggia la collaborazione professionale. Ciò si riflette sul senso di efficacia professionale e di valore di ciascun docente e, conseguentemente, sul ben-essere individuale e relazionale all'interno della comunità stessa. Per la costruzione del ben-essere socio-psicologico di tutti i membri della comunità scolastica, risulta dunque importante promuovere un contesto in cui poter fare esperienza di dinamiche collaborative e rapporti sociali forti, autentici, coesi e di cura (Antonovsky, 1987; Deci & Ryan, 2002; Kristersson & Öhlund, 2005; Morrison & Clift, 2005; Pallant & Lae, 2002; Torsheim, Aarø & Wold, 2001). Affinché questo possa realizzarsi è necessario che nella scuola sia presente una fitta rete di connessioni *possibili* (Moolenaar et al., 2012), entro le quali i "co-educatori" (tutte le parti coinvolte nel successo dello studente) condividono la loro diversità di conoscenze e competenze per definire le esigenze/i desideri/le aspirazioni dello studente e poi pianificare, implementare e valutare azioni che supportino gli studenti nell'esprimere il loro pieno potenziale (Bourdieu, 1986; Dettmer, Knackendoffel & Thurston, 2013; Moolenaar et al., 2012). L'insegnamento collaborativo può dunque rappresentare una possibile forma di collaborazione da valorizzare in una scuola attenta alle aspirazioni della comunità che in essa opera (Clement & Vandenberghe, 2000). Il rischio cui si può andare incontro nel condividere la classe – spesso considerata come uno spazio privato – può condurre gli insegnanti che si sentono vulnerabili al controllo dell'altro ad una perdita di fiducia nella propria capacità didattica. Da questo punto di vista, quindi, la collaborazione può essere anche un'impresa "scoraggiante" (Day & Hurrell, 2012, p. 6). Risulta importante allora agire sulle culture collaborative e incoraggiare una visione della collaborazione come un impegno pro-attivo per condividere intenzioni e co-progettare, in modo da creare un ambiente in cui avere più conoscenza da mettere in pratica rispetto a quando si lavora da soli, agendo allo stesso modo sulla zona di sviluppo prossimo (Villa et al., 2008).

In questa prospettiva, è da considerare anche la ricaduta sugli studenti. La valorizzazione della collaborazione tra docenti potrebbe portare a conseguire obiettivi educativi e didattici che a loro volta aumenterebbero l'apprendimento e il ben-essere degli studenti oltre che migliorare l'ambiente di apprendimento (Moolenaar et al., 2012). In una meta-analisi,

Cordingley, Bell, Rundell e Evans (2003) hanno evidenziato che lo sviluppo professionale collaborativo è collegato a un impatto positivo sulla gamma delle pratiche e delle strategie didattiche e sulle capacità degli insegnanti di collegarle con i bisogni/desideri/aspirazioni degli studenti e la promozione della loro autostima e autoefficacia, elementi fondanti il benessere, oltre che della loro motivazione e degli esiti (Ianes & Cramerotti, 2015; Puchner & Taylor, 2006).

Infine, un altro filone di studi mette in relazione il ben-essere con il clima organizzativo. I risultati di un'indagine (Serpieri & Vatrella, 2017) mostrano che lavorare in un contesto collaborativo migliora il clima organizzativo, in relazione agli effetti positivi che questo produce sul ben-essere degli insegnanti. Ricerche simili (Soini, Pyhältö & Pietarinen, 2010; Zapf, 2002) mostrano la correlazione tra aumento della collaborazione e crescita di benessere relazionale, un rafforzamento della vocazione professionale, il miglioramento della soddisfazione rispetto all'ambiente.

Nei contesti educativi diventa allora urgente promuovere una riflessione sul valore della collaborazione, perché è nella particella *con* entro la parola collaborare (lavorare con) che risiede la potenza del valore dell'*essere con*, e dell'aver cura dell'altro, che si esplicita poi nella condivisione del ben-essere.

### **1.3. Documenti europei e normativa a supporto della collaborazione**

Oltre ad essere sostenuta da una vasta letteratura scientifica che ne ha esplorato le dimensioni, le finalità e la relazione con il ben-essere, la collaborazione è considerata rilevante anche su un versante politico-normativo. Infatti, tra i principi individuati nel "Piano nazionale per la formazione dei docenti 2016-2019" (adottato con D.M. n. 797/2016), vi è la promozione e il sostegno della *collaborazione*. Per questa ragione, il Piano prevede di promuovere tutte le modalità formative in grado di coinvolgere diverse figure nello stesso "spazio formativo" per stimolare quella collaborazione che migliora la scuola e la sua comunità.

- Ampliando lo sguardo, vi sono due indagini da cui è possibile trarre indicazioni interessanti. La prima riguarda il docente inclusivo e si tratta di un progetto triennale promosso dalla European Agency for Development in Special Needs Education, conclusosi nel 2012 con la pubblicazione del "Profilo dei docenti inclusivi". *Lavorare con gli altri* è stato identificato come uno dei pilastri fondamentali del processo di insegnamento – apprendimento, attraverso forme come il partenariato e il lavoro di gruppo. Ciò è basato sul presupposto che il lavoro di squadra collaborativo favorisce l'apprendimento professionale, presupposto sostenuto anche nell'ambito di un'indagine internazionale promossa dalla Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Talis<sup>2</sup> (OECD, 2014). Emerge che le auto-percezioni di efficacia da parte degli insegnanti e la loro soddisfazione sono collegate alle relazioni con colleghi e studenti, nonché alle pratiche collaborative: rapporti interpersonali positivi sono fondamentali nel contrastare gli effetti negativi che classi con studenti impegnativi potrebbero altrimenti avere sulla soddisfazione di un insegnante o sul suo senso di autoefficacia.

---

<sup>2</sup> Talis (Teaching and Learning International Survey) è alla sua seconda edizione e l'Italia ha partecipato alle rilevazioni svolte sia nel 2008 sia nel 2013.

In relazione a questi aspetti, le principali implicazioni in termini di *policy* indicate dall'OECD sono: la promozione della collaborazione, la costruzione di un clima positivo, il sostegno di buone relazioni interpersonali e l'incentivazione di forme di collaborazione tra i docenti. Un esempio di pratica didattica collaborativa è il *co-teaching*, ampiamente dibattuto in letteratura (Ghedin & Aquario, 2016; Ghedin, Aquario & Di Masi, 2013; Ianes, Cramerotti & Cattoni, 2015).

## 2. La ricerca

### 2.1. Premesse e obiettivi

Da un'analisi della letteratura (messa in evidenza nei paragrafi precedenti) risulta chiaro come una riflessione sulla collaborazione sia il presupposto indispensabile per mettere in campo pratiche didattiche funzionali e sviluppare una scuola *umana* (Schratz, 2003). È sulla base di queste riflessioni che si è sviluppata tale ricerca, al fine di dare voce ai docenti e partire dai significati che loro stessi attribuiscono alla dimensione collaborativa per poi costruire percorsi formativi e sperimentazioni mirate. La domanda di ricerca che ha guidato lo studio può infatti essere così esplicitata: Cosa pensano gli insegnanti della collaborazione?

Per rispondere, si è scelto di realizzare uno studio esplorativo in cui potersi avvalere di dati narrativi che restituissero la ricchezza dei significati espressi dai partecipanti.

### 2.2. Partecipanti

I destinatari dell'intervista sono stati gli insegnanti di due istituti di scuola secondaria di secondo grado del Comune di Ferrara durante l'a.s. 2016-17, di cui 181 curricolari e 35 per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità per un totale di 216 docenti.

		<b>Numero</b>	<b>Percentuale</b>
<b>Genere</b>	Maschi	15	27,8
	Femmine	39	72,2
<b>Ruolo</b>	Si	43	79,6
	No	11	20,4
<b>Qualifica</b>	Curricolari	41	75,9
	Sostegno	9	16,7
	Di laboratorio	4	7,4
<b>Anni di servizio</b>	Più di 15 anni	30	55,6
	11-15 anni	9	16,7
	6-10 anni	5	9,3
	Meno di 10 anni	10	18,5

Figura 1. Gruppo di docenti rispondenti.

Le risposte pervenute sul totale degli insegnanti in organico di entrambi gli Istituti sono state 54. Il tasso di risposta (25%), sebbene sia basso, risulta in linea con la proporzione di risposte attese rispetto allo strumento utilizzato (Cardano, 2003). Nello specifico, il gruppo dei rispondenti è rappresentato in Figura 1.

### 2.3. Strumento

La raccolta dati è avvenuta attraverso un'intervista semi-strutturata somministrata in forma scritta con modalità online<sup>3</sup>. Una volta predisposta la prima bozza di intervista, è stato necessario provarla con due insegnanti appartenenti al target di riferimento, un docente di sostegno e un insegnante curricolare, al fine di individuare la presenza di domande poco chiare.

Lo strumento era composto da due parti: una parte a domande chiuse relativa ai dati generali (genere, qualifica, ruolo, anni di servizio) – i cui risultati sono riportati nel paragrafo precedente – ed una sezione di domande aperte (10), che tentavano di esplorare il significato attribuito dagli intervistati alla parola collaborazione, chiedendone prima di tutto una definizione e indagando successivamente gli indicatori o “spie” della collaborazione in classe tra docenti (Cramerotti & Cattoni, 2015; Friend & Cook, 2000; Gately & Gately, 2001). L'interesse era poi rivolto ad approfondire le opinioni rispetto agli eventuali vantaggi e/o svantaggi per i docenti (terza e quarta domanda) e per gli studenti (quinta e sesta) quando si è in presenza o assenza di collaborazione. Le due domande successive erano finalizzate ad esplorare i fattori che secondo gli intervistati possono fungere da facilitatori (Murawski & Bernhardt, 2015) o ostacoli (Cramerotti & Cattoni, 2015; Ghedin & Aquario, 2016; OECD, 2014). Con l'ultima domanda si chiedeva infine all'intervistato di ricostruire un'esperienza collaborativa di successo vissuta in prima persona evidenziandone quelli che, a suo parere, potevano essere stati gli elementi determinanti o funzionali per la qualità della collaborazione esperita.

### 2.4. Analisi dei dati e discussione dei risultati

L'analisi testuale è stata realizzata avvalendosi del supporto del software Atlas.ti (Muhr, 1997)<sup>4</sup>.

I principali step del lavoro di analisi che hanno accompagnato la ricerca hanno visto inizialmente la creazione dell'unità ermeneutica (HU), contenente tutte le risposte dei 54 docenti), cui ha fatto seguito la selezione di quelle parti di testo (le *quotations*) che si consideravano rilevanti ai fini della ricerca e alle quali si è attribuito un *codice* che ne riassumeva il significato. Tale processo di codifica dei dati ha dato luogo alla creazione di 885 codici. Una volta effettuata la codifica, è stato possibile svolgere operazioni di recupero e confronto di citazioni e successivamente costruire le famiglie (che si configurano come contenitori di oggetti che permettono di classificare i codici in macro-categorie di significato).

---

<sup>3</sup> L'invio e la compilazione dell'intervista sono avvenuti attraverso i Moduli Google. Dopo aver ottenuto l'approvazione da parte del Dirigente, è stato predisposto un messaggio in cui l'indagine era sinteticamente presentata nei suoi scopi principali e veniva indicato un termine per la consegna delle risposte.

<sup>4</sup> La teoria di riferimento del software è rappresentata dalla “Grounded Theory” (Glaser & Strauss, 1997), che si basa sullo sviluppo di categorie di analisi sulla base del testo stesso (emergenti dal testo stesso, quindi “radicate” – grounded – nel testo). Ciò non toglie che Atlas.ti non possa essere utilizzato riferendosi a paradigmi teorici diversi dalla Grounded Theory: per esempio, nel presente lavoro è stata integrata una procedura bottom-up (creando dal testo le categorie di analisi) con una procedura di tipo top-down (attraverso la quale cercare nel testo le categorie già presenti nella teoria di riferimento del ricercatore) (Milesi & Catellani, 2002).

L'analisi ha dato luogo alla creazione delle seguenti famiglie: collaborazione di successo; collaborazione efficace; definizione di collaborazione; facilitatori di collaborazione; indicatori di collaborazione; ostacoli; svantaggi non collaborazione per docenti/studenti; vantaggi collaborazione per docenti/studenti. La lettura complessiva delle macro-categorie individuate restituisce un quadro ricco di elementi in grado di fornire un'idea sufficientemente esaustiva delle culture collaborative che guidano le pratiche dei docenti intervistati. Di seguito, nella presentazione dei risultati saranno indicati tra parentesi gli autori i cui studi riportano dati in linea con quelli riportati nel presente lavoro; le parole tra virgolette, inoltre, corrispondono alle parole dei docenti estrapolate dalle loro risposte.

In primo luogo, sintetizzando le risposte ottenute e raggruppando fra loro i segmenti di frase più ricorrenti (*quotations*), collaborare per gli insegnanti significa “lavorare assieme attraverso un lavoro di squadra aiutandosi reciprocamente per perseguire un obiettivo comune” (Cramerotti & Cattoni, 2015; Friend & Cook, 2000). Emerge che la collaborazione di successo vissuta dagli insegnanti è risultata essere legata in primo luogo all'approccio metodologico-didattico utilizzato (29 risposte, tra cui ad es. coinvolgere maggiormente le famiglie, gli insegnanti di sostegno e/o i consulenti esterni, adottare sperimentazioni didattiche durante le ore curriculari come le “pause didattiche<sup>5</sup>”, la suddivisione degli alunni tra “gruppo di potenziamento e gruppo di recupero”, etc.), alla disponibilità all'ascolto, al dialogo ed al confronto (16 risposte), nonché alle esperienze pregresse (otto risposte, tra cui ad es. “uscite svolte assieme” anche senza studenti, “partecipare ad un bando di concorso con gli studenti”, “rapporti di amicizia” o semplicemente “buone basi di educazione”) (Berger, 2008; Friend & Cook, 2000; Ianes et al., 2015). In particolare, in questo “successo” hanno giocato un ruolo preminente capacità relazionali come la “capacità d'ascolto” e di “autoanalisi”, la “disponibilità al dialogo e al confronto”, il “rispetto reciproco”, il “sapere lavorare in team” unite alla “preparazione”, “professionalità”, “cultura” e “curiosità” degli insegnanti: questi sono apparsi elementi determinanti in tal senso.

Per quanto riguarda gli aspetti che possono aiutare i docenti nel collaborare tra loro in maniera efficace, gli intervistati hanno evidenziato, in particolare, necessità organizzative (32 risposte tra cui “tempi più distesi”, “monte ore obbligatorio di progettazione”, “lavoro in team”) ed istituzionali (30 risposte tra cui “finanziamenti appropriati a livello ministeriale”, “supporti psicologici”, “retribuzione degli straordinari”), nonché aspetti umani (35 risposte) quali: “entusiasmo”, “umiltà”, “dialogo”, “stima reciproca”, “predisposizione umana” e “fattori caratteriali”.

Ma da cosa si intuisce che si è in presenza di una collaborazione? Le risposte maggiormente rappresentative sono state quelle riferite al “parlare tra colleghi”, lo “scambio di opinioni”, i “giochi di sguardi” e lo “scambio dei ruoli (Cramerotti & Cattoni 2015; Friend & Cook, 2000; Gately & Gately, 2001). Il tutto, possibilmente, all'interno di un “clima di fiducia e rispetto reciproco” in cui “il parlare tra colleghi” avviene “senza nessuna prevaricazione”. Le risposte riferite agli ostacoli possono essere suddivise in: ostacoli di natura umana e relazionale (35 risposte, es. “supponenza o presunzione”, “arroganza e superbia”, “invidia”, “individualismo”), ostacoli burocratici ed organizzativi (42, es. “l'eccessivo carico di lavoro”, “pochi spazi condivisi”) e difficoltà didattiche (16, es. “avere obiettivi diversi”.

---

<sup>5</sup> Attività di recupero (o potenziamento) svolte solitamente a fine primo quadrimestre da parte di alcune scuole secondarie di secondo grado per approfondire o supportare gli apprendimenti curriculari.

“scarsa conoscenza degli argomenti da trattare”) (Bennett, Ishler & O’Loughlin, 1992; Cramerotti & Cattoni, 2015; Friend & Cook, 2000; OECD, 2014).

Non collaborare comporta svantaggi sia per i docenti sia per gli studenti. Per i primi le interviste hanno messo in luce, in particolare, svantaggi riferibili alla dimensione metodologico-didattica (es. “lezioni meno accattivanti”, “rallentamento del lavoro”, ecc.) e svantaggi riferibili alla dimensione emotivo-relazionale (tra cui “chiusura”, “impotenza”, “senso di solitudine”, “frustrazione” e “rischio burn-out”) (Berger, 2008; Ianes et al., 2015; Schratz, 2003). Gli svantaggi per gli studenti sono legati alla dimensione degli apprendimenti (es. “concetti più settoriali”), oltre all’area emotivo-relazionale (es. “disinteresse”, “disagio”, “insicurezza”, “disorientamento”, “apatia”, “noia” e “stress da lavoro correlato”) (Magiera & Zigmund, 2005; Pugach & Johnson, 1995).

La famiglia “vantaggi della collaborazione per i docenti” mostra due sfaccettature, una dimensione metodologico-didattica (es. “maggiore cura dei contenuti da proporre” e “riscontri didattici positivi”) e l’altra emotivo-relazionale (es. “un ambiente sereno e positivo”, “un esempio positivo per gli alunni”) (Berger, 2008; Schratz, 2003; OECD, 2014).

Sul versante dei vantaggi della collaborazione per gli studenti, le interviste hanno messo in luce vantaggi per gli studenti legati alla dimensione degli apprendimenti (es. “apprendere in maniera più divertente”, avere “più punti di vista” e “risorse in più per i deboli e i più capaci”), nonché vantaggi relativi al clima vissuto in aula (es. “vivere in un contesto armonioso e organizzato” avendo “modelli positivi da imitare”) (Khoury, 2014; Pugach & Johnson, 1995).

Risulta a questo punto chiaro come la creazione delle famiglie fin qui discusse abbia non solo permesso di indagare il costrutto della collaborazione attraverso molteplici dimensioni o livelli di analisi, ma abbia altresì evidenziato importanti affinità con la letteratura di riferimento. Ci si riferisce, in particolare, alle risposte date dagli intervistati circa il significato del termine “collaborazione” (“lavorare assieme”), alle sue possibili dimensioni (volontarietà, paritarità, condivisione degli obiettivi, risorse e responsabilità), ai suoi vantaggi in termini organizzativi, relazionali e didattici, nonché ai fattori che ne possono in qualche misura potenziare l’applicabilità o impedirne lo sviluppo (aspetti organizzativi, burocratici, emotivo-relazionali, metodologico-didattici ed istituzionali).

## **2.5. Limiti e prospettive di ricerca**

I principali limiti della ricerca riguardano innanzitutto gli svantaggi legati allo strumento utilizzato per la raccolta dati, ovvero l’intervista self-report, che non consente di parlare di campione rappresentativo (e quindi di generalizzazione dei risultati ottenuti). Si è cercato tuttavia di ricavare un quadro della realtà specifica dei due Istituti coinvolti nell’indagine. Vi è inoltre un altro aspetto critico, ovvero il numero esiguo di insegnanti specializzati per le attività di sostegno. Un numero più proporzionato di risposte tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari avrebbe difatti reso possibile un confronto circa le differenze nella percezione di collaborazione tra i due gruppi di insegnanti.

Una prospettiva di ricerca che tenga conto di questi limiti va in due direzioni. La prima riguarda la possibilità di far fronte al basso tasso di risposta con un prosieguo della ricerca negli stessi due istituti coinvolti, attraverso focus group allargati di discussione dei risultati ottenuti da questa fase. Un’altra prospettiva potrebbe essere quella di indagare nello specifico i significati che assume la collaborazione per gli insegnanti deputati alle attività di sostegno: ciò permetterebbe di esplorare le culture collaborative che possono fare da



elemento facilitatore e promotore di pratiche didattiche collaborative come il *co-teaching*. Questo potrebbe riguardare anche gli altri attori appartenenti alla realtà scolastica, come i dirigenti scolastici, gli studenti e le loro famiglie, cercando di coinvolgere tutte quelle figure che fanno parte della comunità scolastica (Ghedin et al., 2013).

### **3. Considerazioni conclusive. Per una scuola di qualità: condividere il valore della collaborazione**

Attraverso l'analisi delle interviste è stato possibile rilevare molteplici dimensioni del costrutto preso in esame, coerentemente con quanto emerso dalla letteratura di riferimento. Gli aspetti riferiti alla dimensione metodologico-didattica, la sfera emotiva e relazionale così come gli elementi attinenti alla dimensione organizzativo-istituzionale sono risultati parte integrante di un intreccio complesso di fattori. Volontarietà, paritarietà, condivisione degli obiettivi, delle scelte e delle responsabilità sono emerse come presupposti fondamentali per una collaborazione di successo, ostacolata da fattori anch'essi in interazione tra loro: ostacoli umani (ossia caratteriali), burocratici e legati alla scarsa formazione metodologica dei docenti stessi compongono un quadro di variabili tali da condizionare negativamente l'instaurarsi di collaborazioni proficue. Ciò mostra che l'essenza profonda della collaborazione risiede per gli insegnanti intervistati nella concatenazione positiva tra elementi di diversa natura: una buona organizzazione scolastica nel creare spazi e tempi per la condivisione, una disponibilità ad ascoltare e mettersi in connessione e la volontà di imparare continuamente, senza la paura e la resistenza al cambiamento possono essere *congiuntamente* gli elementi base di una buona collaborazione. In questo modo, si potrebbe beneficiare dei vantaggi ad essa legati, sia per gli studenti sia per i docenti stessi. Un maggior ben-essere, un arricchimento ed una crescita professionale potrebbero andare così di pari passo con un alleggerimento del carico di lavoro, delle eventuali paure o angosce, soprattutto quando la relazione collaborativa si basa sulla fiducia reciproca, sul rispetto e sulla condivisione di responsabilità in termini paritari.

La collaborazione appare pertanto un processo complesso e alle volte difficile da prevedere, nel senso che può "scattare" fin da subito così come incontrare difficoltà tali da impedire un adeguato scambio comunicativo tra le parti. È ovvio che fattori come la possibilità di conoscersi prima di collaborare, la condivisione di momenti anche fuori dalla scuola, aspetti caratteriali e di personalità compatibili, adeguati riconoscimenti (non solo economici) per l'impegno assunto possono, tra gli altri, agevolare e incoraggiare tutti quegli insegnanti interessati a dar vita a pratiche collaborative positive (Nevin, Villa & Thousand, 2009; Thousand et al., 2006).

Una considerazione derivante da questa ricerca suggerisce che una buona pratica potrebbe essere quella di partire dalle *culture* prima di arrivare alle pratiche. Partire dalle culture significa partire dai significati soggettivi, dalle percezioni e rappresentazioni degli attori coinvolti in merito al costrutto indagato. Esplorare *ciò che ha valore* per chi sarà coinvolto successivamente in una sperimentazione o attuazione di un intervento (basate ad esempio sul *co-teaching*) diventa la buona regola da adottare per costruire percorsi e progetti di intervento e di ricerca informati e partecipati.

## Bibliografia

- Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery: How people manage stress and stay well*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Aquario, D., Ghedin, E., & Urli, G. (2015). *Inclusive assessment design: una ricerca in una scuola secondaria di primo grado*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), 103–122.
- Bennett, R.V., Ishler, M.F. & O'Loughlin, M. (1992). Effective collaboration in teacher education. *Action in Teacher Education*, 14(1), 52–56.
- Berger, E. (2008). Per una cultura della collaborazione. *Periodico della Divisione della scuola Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport*, 44(1), 3–4.
- Bourdieu, P. (1986). Forms of capital. In J.C. Richards (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood Press.
- Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Carocci: Roma.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture?. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., & Evans, D. (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Cramerotti, S., & Cattoni, A. (2015). La collaborazione e la co-progettazione tra insegnanti. In D. Ianes & S. Cramerotti (eds.), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazione metodologiche e modelli operativi di co-teaching* (pp. 39-56). Trento: Erickson.
- Day, L., & Hurrell, D. (2012). A teaching team: More than the sum of its parts. Creating an inclusive learning environment: Engagement, equity, and retention. *Proceedings of the 21<sup>st</sup> Annual Teaching Learning Forum*, 2-3 February 2012. Perth: Murdoch University. <http://otl.curtin.edu.au/tlf/tlf2012/refereed/day.pdf> (ver. 15.12.2017).
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Decreto Ministeriale 19 ottobre 2016, n. 797. *Piano Nazionale di formazione del personale docente per gli anni scolastici 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019*.
- Dettmer, P., Knackendoffel, A., & Thurston, P. (2013). *Collaboration, consultation, and teamwork for students with special needs* (7<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson.
- Friend, M., & Cook, L. (2000). *Interazioni: tecniche di collaborazione tra insegnanti, specialisti e dirigenti nella scuola*. Trento: Erickson.
- Gately, S., & Gately, F. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33 (4), 40–47.

- Ghedin, E. (2017). *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*. Napoli: Liguori.
- Ghedin, E., & Aquario, D. (2016). Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 165–182.
- Ghedin, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, 157–175.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1997). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago, IL: Aldline.
- Helgøy, I., & Homme, A. (2007). Towards a New Professionalism in School? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6 (3), 232–249.
- Holmes, E. (2005). *Teacher wellbeing: looking after yourself and your career in the classroom*. London: Taylor & Francis.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Cattoni, A. (2015). Punti di forza e benefici della compresenza didattica. In D. Ianes, & S. Cramerotti (eds.), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching* (pp. 88-98). Trento: Erickson.
- Khoury, C. (2014). *The effect of co-teaching on the academic achievement outcomes of students with disabilities: A meta-analytic synthesis*. [https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc699966/m2/1/high\\_res\\_d/dissertation.pdf](https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc699966/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf) (ver.15.12.2017).
- Kristersson, P., & Öhlund, L.S. (2005). Swedish upper secondary school pupils' sense of coherence, coping resources and aggressiveness in relation to educational track and performance. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 19, 77–84.
- Magiera, K., & Zigmond N. (2005). Co-Teaching in Middle School Classrooms Under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught Classes?. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20, 79–85.
- McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19–34.
- Milesi, P., & Catellani, P. (2002). L'analisi qualitativa di testi con il programma Atlas.ti. In B. Mazzara (ed.), *Metodi di ricerca qualitativi in psicologia sociale* (pp. 283-303). Roma: Carocci.
- Moolenaar, N., Slegers, P., & Daly, A. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 251–262.
- Morrison, I., & Clift, S.M. (2005). Mental health promotion through supported further education: The value of Antonovsky's salutogenic model of health. *Health Education*, 106, 365–380.
- Muhr, T. (1997). *Atlas.ti short user's guide*. Berlin: Scientific Software Development.

- Murawski, W.W., & Bernhardt, P. (2015). An Administrator's Guide to co-teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 30–34.
- Nevin, A., Villa, R., & Thousand, J. (2009). *A Guide to Co-Teaching with Paraeducators Practical Tips for K-12 Educators*. California, CA: Corwin Press.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> (ver.15.12.2017).
- Orton, J.D., & Weick, K.E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203–223.
- Pallant, J.F., & Lae, L. (2002). Sense of coherence, well-being, coping and personality factors: Further evaluation of the sense of coherence scale. *Personality and Individual Differences*, 33, 39–48.
- Petter, G. (1998). *Lavorare insieme nella scuola: aspetti psicologici della collaborazione fra insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Puchner, L.D., & Taylor, A.R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: stories from two-school based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 22, 922–934.
- Pugach, M., & Johnson, L. (1995). Unlocking expertise among classroom teachers through structured dialogue: Extending research on peer collaboration. *Exceptional Children*, 62, 101–110.
- Schatz, M. (2003). From Administering to Leading a School: challenges in Germanspeaking countries. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 395–416.
- Serpieri, R., & Vatrella, S. (2017). Collaborative Leadership and Teachers Wellbeing. Research Strategies and School Governance in the Italian Education Field. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 174–198.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735–751.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humains et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Thousand, J, Villa, R, & Nevin, A. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice*, 45(3), 239–248.
- Torsheim, T., Aarø, L.E., & Wold, B. (2001). Sense of coherence and school-related stress as predictors of subjective health complaints in early adolescence: Interactive, indirect or direct relationships. *Social Science and Medicine*, 53, 603–614.
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Zapf, D. (2002). Emotional and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12, 237–268.