

**Pubblicato il: ottobre 2021**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**"Classes on the Net" in small schools.**

**Innovate through shared lessons in (multi-grade) open and isolated classrooms**

**"Classi in Rete" nelle piccole scuole.**

**Innovare attraverso lezioni condivise in (pluri) classi aperte e isolate**  
*di*

Giuseppina Rita Jose Mangione<sup>1</sup>

INDIRE- Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa  
[g.mangione@indire.it](mailto:g.mangione@indire.it)

Michelle Pieri

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Trieste<sup>2</sup>  
[michelle.pieri@units.it](mailto:michelle.pieri@units.it)

**Abstract**

The article presents the "Classi in rete" teaching model, which was tested in Québec and is based on the pedagogical concept of class as Knowledge Building community.

---

<sup>1</sup> Giuseppina Rita Jose Mangione è autrice dei §§ 1 e 2; Michelle Pieri è autrice dei §§ 3 e 4

<sup>2</sup> Il lavoro di ricerca è stato condotto da Michelle Pieri come ricercatrice Indire. La stesura dell'articolo è stata ultimata dopo che Michelle Pieri ha preso servizio come ricercatrice presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Trieste.

The model was brought to Italy for the first time in the context of Abruzzo small schools. Following a design-based research methodological approach (Sandoval, 2014), this work presents the results of an initiative that involved 23 teachers (14 from primary school and 7 from lower secondary school) and 183 students (129 from primary school and 54 from lower secondary school). Specifically, this work is aimed at understanding whether the experience with online classes has favored a change in the teaching practices and strategies of teachers, and what elements must be taken into account for its improvement. The analysis, on one side, is based on the data collected from a structured quantitative survey aimed at understanding the impact that the model had in the experimental classes, in terms of collaboration, interdisciplinarity, reorganization of times and workspaces. On the other side, the analysis is based on a qualitative analysis founded on focus groups with teachers and their classes built starting from the identification of dimensions of investigation concerning the propension to change in teaching, already present in the literature.

**Keywords:** Knowledge Building communities, Small schools, Multi-grade classroom, ICT, networked classes.

### **Abstract**

L'articolo presenta il modello didattico Classi in Rete, che è stato sperimentato in Québec e si basa sul concetto pedagogico di classe come Knowledge Building communities. Il modello è stato portato per la prima volta in Italia nel contesto delle piccole scuole abruzzesi. Seguendo un approccio metodologico di tipo *design-based research* (Sandoval, 2014) questo lavoro presenta i risultati di un percorso che ha visto il coinvolgimento di 23 docenti (14 della scuola primaria e 7 della scuola secondaria di primo grado) e 183 studenti (129 della primaria e 54 della secondaria di primo grado). Nello specifico questo lavoro è finalizzato a comprendere se l'esperienza con Classi in rete ha favorito un cambiamento nelle prassi e nelle strategie didattiche dei docenti, e quali elementi occorre tenere presente per un suo miglioramento. Il lavoro di analisi poggia sui dati di una indagine quantitativa strutturata volta a comprendere l'impatto che il modello ha avuto nelle classi sperimentali in termini di collaborazione, interdisciplinarietà, riorganizzazione dei tempi e degli spazi di lavoro, e su una analisi qualitativa basata su focus group con i docenti e le loro classi costruiti a partire dall'individuazione di dimensioni di indagine inerenti la propensione al cambiamento nella didattica, già presenti in letteratura.

**Keywords:** Knowledge Building communities; Piccole scuole; Pluriclassi; TIC; Classi in rete.

## **1 - Classi in Rete: un modello innovativo per le piccole scuole?**

La questione delle piccole scuole intercetta quella della forma della scuola (Vincent et al., 1994; Maulini e Perrenoud, 2005), ovvero della permanenza di caratteristiche che definiscono un modello dominante di organizzazione dell'istruzione di base e obbligatoria. Gli elementi di base della forma scolastica, come, ad esempio, per citare quelli più noti si ricordano la separazione tra azione "autentica" e "azione formativa" o ancora l'asimmetria tra chi insegna (l'insegnante) e chi impara (lo studente) (Maulini e Perrenoud, 2005) hanno dato luogo a una tipica chiusura organizzativa, che legittima la definizione di spazio educativo come una "regione ontologica propria". Il dibattito pedagogico mostra però come siano proprio i limiti, i dilemmi e le contraddizioni della *forme scolaire* dominante in particolari contesti educativi a determinare l'innovazione nelle pratiche (Maulini e Perrenoud, 2005). Ciò accade ad esempio nelle aree rurali, interne e insulari, tipiche delle "piccole scuole". In queste realtà, caratterizzate da un numero esiguo di studenti, isolamento e pluriclassi, si determinano invece delle condizioni di potenziale vantaggio per poter trasformare anche attraverso un uso pedagogico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) gli ambienti educativi in luoghi di inclusione e collaborazione.

*“La sperimentazione di modalità della conduzione di attività didattiche in collaborazione con altre realtà scolastiche appartenenti a territori diversi può rappresentare un’opportunità reale per superare i limiti derivanti dall’isolamento e dalla dimensione limitata dei territori e degli ambienti sociali”.*

(Manifesto della rete Piccole Scuole - INDIRE<sup>3</sup>).

La letteratura internazionale mette in luce l'importanza delle tecnologie per le scuole che si trovano in condizione di isolamento geografico. Il lavoro in rete, la connessione a distanza con realtà scolastiche affini rappresenta una modalità efficace, ad esempio, per condividere materiali utili per la didattica nelle pluriclassi (Couture et al., 2013) o per valorizzare strategie di differenziazione esterna per gruppi classe. Nelle piccole scuole le tecnologie informatiche possono essere strumenti di primaria importanza per l'arricchimento, l'apertura e l'estensione dell'aula anche in situazioni di isolamento (Alpe e Fauguet, 2008; Mangione e Cannella, 2020). Tramite le tecnologie informatiche docenti e discenti di pluriclasse possono collaborare con docenti e discenti di altre scuole, realizzando, per esempio, unità didattiche comuni attraverso forme organizzative proprie della didattica condivisa (Alpe e Fauguet, 2008; Cannella e Mangione, 2020).

INDIRE, in collaborazione con il Centre scolaire du Fleuve et des Lacs (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec), l'Università Telematica degli Studi IUL, l'Ufficio scolastico Regionale (USR) Abruzzo ed esperti dell'Università della Valle d'Aosta, ha proposto una sperimentazione innovativa nell'anno scolastico 2020-2021 su un metodo, riconosciuto a livello internazionale, in grado di aiutare le

---

<sup>3</sup> <https://piccolescuole.indire.it/il-progetto/manifesto/>

piccole scuole a superare i limiti derivanti dalle situazioni di remoteness (Mangione e Cannella, 2020). Classi in rete è un modello sperimentato in Québec (Allaire et al. 2006) alla cui base vi è il concetto pedagogico di classe come Knowledge Building community (Scardamalia e Bereiter, 2010; Cacciamani e Messina, 2011). Il modello è sintetizzabile in termini di approccio didattico, tempo e spazio classe.

*Approccio didattico:* disciplinare. La *lezione condivisa* prevede l'uso pedagogico della didattica a distanza nella progettazione degli insegnamenti disciplinari. Il partenariato tra classi e plessi diversi che si impegnano nel progettare un percorso che sarà uguale per tutti e che li vedrà coinvolti nelle stesse attività e nella gestione delle classi come se fossero una sola classe adattando calendari, spazi e ruoli che classicamente vengono attribuiti al docente e gestendo parallelamente le attività che caratterizzeranno la loro pianificazione pedagogica. Le fasi che caratterizzano la didattica condivisa sono preparazione, realizzazione e oggettivazione/integrazione.

*Tempo:* Grazie ad un calendario condiviso è possibile determinare le fasce orarie per le sessioni di videoconferenza e per le attività da svolgere in una classe-laboratorio. Se gli studenti usano il Knowledge Forum è auspicabile che sia per un periodo di almeno un'ora quando il lavoro viene fatto in laboratorio. È importante consentire alcune fasce orarie supplementari per permettere a tutti gli studenti di completare le attività proposte e avviate in classe. La gestione di due classi come una classe unica permette di sostenere quelle realtà in cui la carenza di personale docente e un mancato completamento dell'orario scolastico non consentono il normale svolgimento delle attività.

*Spazio classe:* “setting ibrido”, vale a dire un ambiente complesso che combina insieme le interazioni sociali che si succedono nella classe fisica con altre che, invece, avvengono online attraverso specifici supporti tecnologici ed attraversano ruoli, spazi e attività. L'aula diviene un Atelier multitasking, con angoli o corner, pensati nell'ambiente classe per accogliere attività specifiche a turnazione tra studenti in grado di consentire: pluriclassi in rete, pluriclasse connessa con una classe omogenea e gruppo classe (entrambe le classi) connesso con un esperto.

Il modello punta alla progettazione della pratica didattica condivisa in linea con i percorsi di studio dei cicli scolastici della scuola primaria e secondaria di primo grado (lingua, matematica, scienza, tecnologia, storia, geografia, educazione alla cittadinanza, arte, etc.). Le classi “delocalizzate” predispongono un percorso disciplinare comune che coinvolge gruppi di studenti in parallelo a distanza adattando calendari, spazi e ruoli dei docenti. Gli insegnanti delle classi delocalizzate condividono forme educative cooperative come “peer aidants”, “mentorat” o “equipe delocalizzate” utilizzando ambienti di gemellaggio virtuale, di videoconferenza e spazi di argomentazione come il Knowledge Forum (KF) (Mangione e Pieri 2019; Mangione et al., 2021).

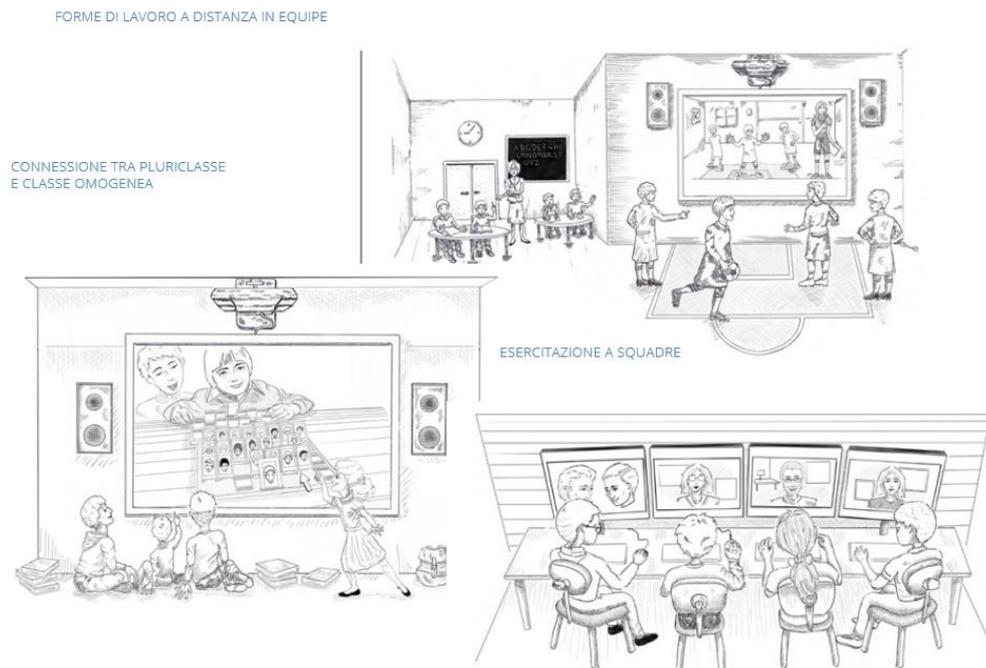


Figura 1. Scenari dei vari setting sostenuti dal modello Classi in Rete<sup>4</sup> (Mangione e Pieri, 2019).

Alla base di Classi in rete vi sono tre principi pedagogici caratterizzanti (Mangione et al., 2021):

1. La classe come comunità di apprendimento. Un ambiente che favorisce la collaborazione ed è caratterizzato da una dinamica di classe particolare in quanto promuove il rispetto, il dialogo e l'aiuto reciproco. Gli intenti pedagogici, analogamente agli intenti di apprendimento degli studenti, sono formulati apertamente e tutti, secondo le loro specifiche attitudini, contribuiscono a raggiungere l'obiettivo di apprendimento desiderato. Le attività di indagine collettiva sono incoraggiate perché aiutano a comprendere e risolvere problematiche che il docente può ricollegare al corso di studi.
2. Insegnamento per problemi. Lo studio di problematiche autentiche è il cuore dell'approccio pedagogico di Classi in rete. Insegnare per problemi coinvolge gli allievi su problemi reali lasciando al tempo stesso spazio alla loro creatività e consentendo loro di approfondire la comprensione individuale e collettiva dell'argomento.
3. Apprendimento basato sul dialogo tramite le tecnologie. Coinvolti nello studio di un problema reale e autentico, gli studenti vengono innanzitutto

<sup>4</sup> Illustrazione elaborata da Andrea Paoli e presente in Mangione e Pieri 2019

invitati a formulare domande e ad esprimere idee in merito alla propria comprensione del problema e, in seguito, a migliorare tutti insieme le idee apparentemente più promettenti per meglio comprendere, o anche risolvere, il problema.

Il Modello è stato sperimentato in 7 piccole scuole italiane del territorio Abruzzese e il percorso ha visto il coinvolgimento in fase di sperimentazione di 23 docenti (14 della scuola primaria e 7 della scuola secondaria di primo grado) e 183 studenti (129 della primaria e 54 della secondaria di primo grado) che hanno lavorato in aule virtuali caratterizzate da strumenti di scrittura collaborativa come il Knowledge Forum, ambiente che permette la costruzione di discorso scritto su ramificazioni, e stante di Videoconferenza per favorire il discorso orale della classe aperta e il confronto ragionato tra gli studenti.

Le *classi gemellate* a partire da un progetto educativo condiviso hanno lavorato come un'unica classe e i docenti hanno assunto ruoli funzionali al lavoro per gruppi trasversali valorizzando anche le situazioni di elevata eterogeneità.

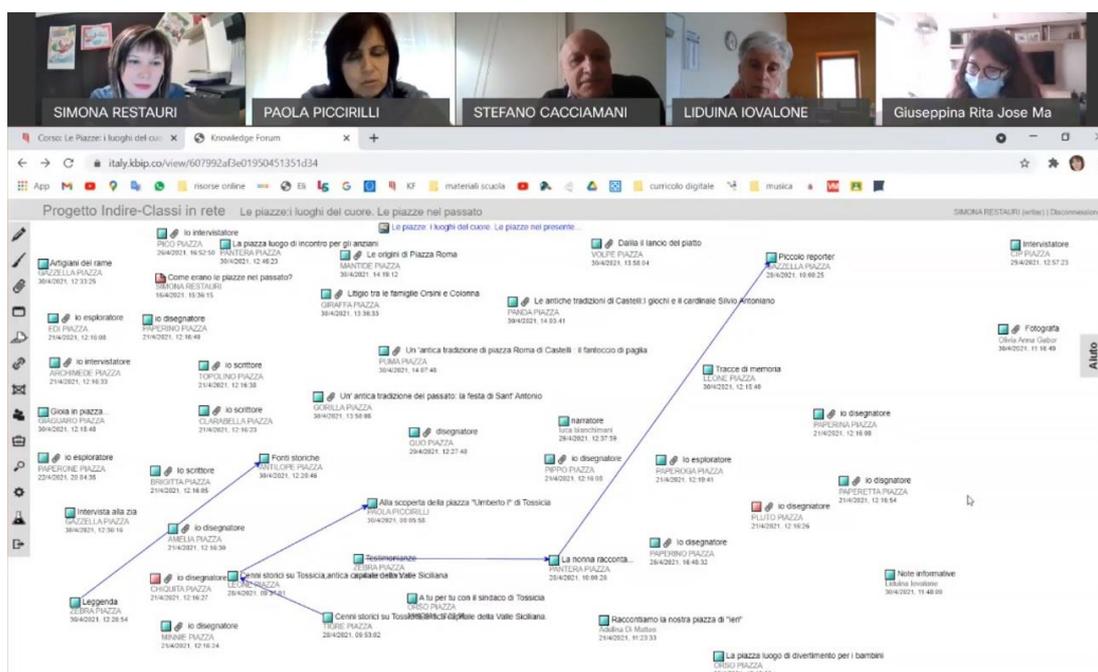


Figura 2. Sessioni in video conferenza di scrittura collaborativa

La sperimentazione di modelli di Classi in rete e ambienti di apprendimento allargato nei territori Abruzzesi segue un approccio metodologico di tipo *design-based research* (Sandoval, 2014) che ha richiesto di individuare obiettivi caratterizzanti le (pluri)classi isolate con carenza di organico e una successiva individuazione di: *High*

*level conjecture, Design Conjectures e Theoretical Conjectures*. Gli obiettivi del piano di ricerca si focalizzano su problemi ai quali si cerca di dare risposte attraverso la costruzione di un modello di lavoro efficace per le piccole scuole e, nell'ipotesi di sviluppo del progetto, di un suo progressivo raffinamento attraverso un approccio partecipato con i docenti e gli studenti. In questo approccio si combinano metodi di analisi qualitativi e quantitativi per testare l'efficacia del modello rispetto agli obiettivi indicati.

In questo articolo il gruppo di ricerca ha come obiettivo quello rispondere a domande legate ad una specifica *High Level Conjecture*:

*Le Classi in rete rappresentano per i docenti un'occasione per ripensare le attività didattiche favorendo il lavoro per gruppi eterogenei per età e livelli (pluriclassi e lavoro per classi aperte ma omogenee).*

Di seguito quindi le domande definite dal gruppo di ricerca:

- D1 L'esperienza con Classi in rete ha favorito un cambiamento nelle prassi e strategie didattiche dei docenti?
- D2 Quali elementi occorre tenere presente per un suo miglioramento?

Il lavoro di analisi si avvale di metodo misto che integra *una ricerca standard tramite matrice dati* e *una ricerca di tipo interpretativo tramite focus group* rivolti ai docenti e agli studenti coinvolti. Accanto infatti ad una indagine quantitativa strutturata volta a comprendere, tramite codifica a posteriori del testo, l'impatto che il modello ha avuto nelle classi sperimentali in termini di collaborazione, interdisciplinarietà e riorganizzazione dei tempi e degli spazi di lavoro, è stata condotta una analisi qualitativa basata su focus group con i docenti e le loro classi costruiti a partire dall'individuazione delle dimensioni di indagine inerenti la propensione al cambiamento nella didattica, già presenti in letteratura (Moè, Pazzaglia e Friso 2010).

## **2 - I cambiamenti nella progettazione didattica e nella gestione dei gruppi di lavoro a classi aperte**

La costruzione del questionario di rilevazione ha avuto come obiettivo quello di comprendere meglio se l'esperienza Classi in rete ha permesso di modificare le modalità di progettazione didattica e di gestione della classe aperta a distanza. Tutti i 23 docenti coinvolti nella fase di sperimentazione hanno preso parte all'indagine. Ben 19 docenti su 23 dichiarano che l'esperienza Classi in rete ha modificato il proprio modo di progettare la didattica. In particolare attraverso l'analisi del testo è possibile rilevare alcune specifiche categorie di significato rilevate a posteriori grazie alle affermazioni registrate dalle risposte dei docenti inerenti le modifiche nella progettazione e nelle prassi didattiche e le modalità attraverso cui queste modifiche

sono state messe in atto. Il grafico riporta le categorie rilevate al netto di una non argomentazione di n.4 docenti su n. 23.

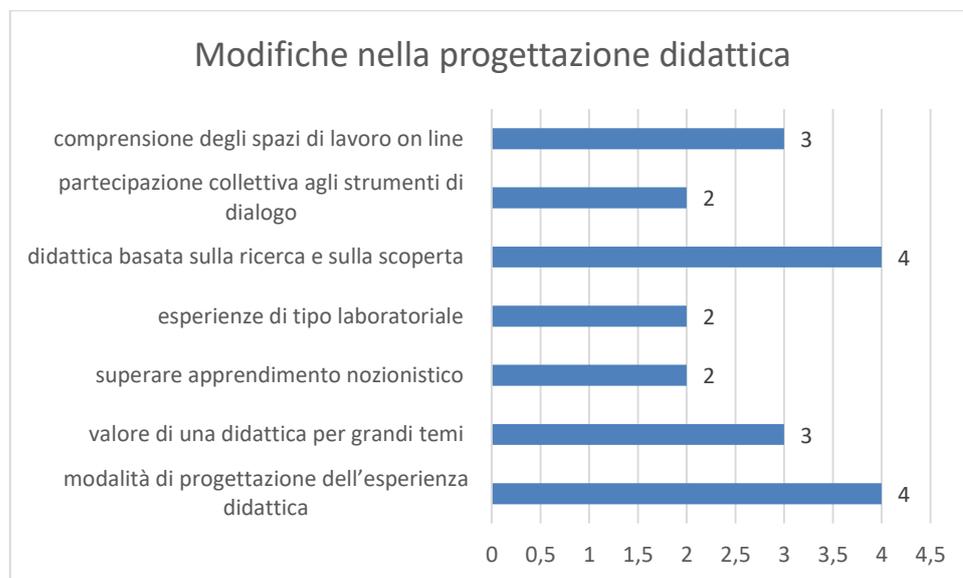


Figura 3. Modifiche alla progettazione didattica.

*Sono n 4. le occorrenze inerenti “modifiche della modalità di progettazione dell’esperienza didattica”. La progettualità del docente, frutto spesso di un lavoro individuale dovuto alla carenza di organico presente nei piccoli plessi e all’isolamento dettato dalle distanze tra un plesso e un altro, assume un carattere collaborativo potenziato dalle tecnologie. Tale collaborazione favorisce la gestione delle pluriclassi ma anche la condivisione di strumenti e documentazioni utili.*

*Attuazione di una progettazione condivisa della pratica didattica per superare le difficoltà inerenti pluriclasse e isolamento attraverso situazioni arricchite dall’uso delle TIC.*

(Docente, Plesso di Nocciano, I.C. Rosciano)

*Ho potuto sperimentare la progettazione “a distanza” fra colleghi di scuole lontane, utilizzando strumenti di condivisione dei documenti.*

(Docente, Plesso Torricella Sicura, I.C. Civitella Torricella)

La dimensione iterativa della progettazione e il valore del team emergono con forza per via della maggiore consapevolezza acquisita dai docenti in fase pandemica dell’impatto che le variabili di contesto possono avere sulla pratica educativa.

*La pratica della didattica condivisa, cioè lavorare in stretto contatto con il team docente.*

*È un aspetto necessario, dal quale non si può prescindere, specialmente nella continua emergenza nella quale abbiamo vissuto durante questo anno scolastico, o si rischia di camminare per la propria strada, non contando le difficoltà degli altri.*

*Progettare non è soltanto un momento iniziale, di qualsiasi percorso, ma è necessario rimodulare sempre, tenendo conto delle variabili che sono sempre presenti.*

(Docente, Plesso Palena, I.C. Torricella Peligna)

Emergono, con n.3 occorrenze, anche riflessioni in merito al valore di una didattica per grandi temi in grado di superare il lavoro per discipline e di lavorare per competenze anche avvalendosi del multimediale.

*Cercare argomenti di interesse e creando maggiori collegamenti con le diverse discipline di studio.*

(Docente, I.C. Isola-Colledara)

*Utilizzare più collegamenti multidisciplinari e multimediali.*

(Docente, Plesso di Colledara, I.C. Isola-Colledara)

L'esperienza ha permesso ai docenti di *superare una progettazione dell'esperienza educativa basata su un apprendimento nozionistico (n. 2 occorrenze) puntando su esperienze di tipo laboratoriale (n. 2 occorrenze) in grado di mettere al centro una didattica basata sulla ricerca e sulla scoperta e in grado di valorizzare le risorse e gli spazi del territorio (n. 4 occorrenze)*. Viene quindi valorizzato uno dei principi educativi alla base del modello Classi in rete, l'insegnamento per problemi.

*Gli alunni hanno imparato a ricercare e raccontare storie dai propri luoghi di provenienza con modalità che si discostano da quelle della guida turistica tradizionale e che si avvicinano a quelle dello storytelling. In particolare gli alunni hanno progettato e sviluppato itinerari in grado di favorire la scoperta dell'identità locale, valorizzando le risorse storiche, culturali, artistiche, naturalistiche e gastronomiche del loro territorio.*

(Docente, Plesso di Rosciano, Nocciano e Catignano, I.C. Rosciano)

*Nel mio modo di progettare la didattica Classi in rete c'è stata una rivisitazione degli aspetti metodologici ed è stata un'occasione per riflettere sulle prospettive pedagogiche e le pratiche didattiche da includere nell'ambiente, diventato luogo di ricerca e di sperimentazione.*

(Docente, Plesso di Castelli, IC di Isola del Gran Sasso - Colledara)

Infine, in n. 4 risposte, viene sottolineato come il lavorare per Classi in Rete abbia comportato una *rimodulazione continua delle attività, dettata non solo dalla necessità di accompagnare per la prima volta studenti e genitori nella comprensione degli spazi di lavoro on line* (n.3) ma derivante dalla *partecipazione collettiva agli strumenti di dialogo collaborativo e di riflessione e argomentazione da parte delle classi* (n.2). Anche in questo caso, le modifiche alle prassi lavorative richiamano uno dei principi del modello Classi in rete legato al dialogo e alla costruzione progressiva di conoscenza.

*Inspirare gli alunni a un percorso di autoapprendimento permanente, un apprendimento che ha coinvolto tutti.*

(Docente, Plesso di Tossicia, IC di Isola del Gran Sasso - Colledara)

*Creare situazioni idonee per favorire il coinvolgimento degli alunni su problemi reali lasciando, al tempo stesso spazio alla loro creatività e consentendo loro di approfondire la comprensione individuale e collettiva dell'argomento. Stimolare il dialogo di classe alimentato da contributi scritti e dagli scambi verbali in classe o in videoconferenza. Prevedere momenti di condivisione del lavoro con le classi gemellate.*

Che cosa ha favorito queste modifiche?

L'analisi del testo ha permesso una ulteriore categorizzazione a-posteriori di quelle che possono ritenersi le dimensioni che hanno avuto un ruolo importante nel favorire i cambiamenti nel modus operandi dei docenti coinvolti nel percorso di ricerca-formazione.



Figura 4. Elementi che hanno favorito la modifica della progettazione didattica dei docenti.

Dall'analisi delle risposte aperte vediamo quanto importante (n. 4 occorrenze) sia stata la *dimensione del confronto, del gemellaggio e della condivisione di esperienze innovative* tra docenti di realtà scolastiche differenti nell'aver favorito il cambiamento nelle pratiche di progettazione e azione didattica.

*La conoscenza diretta dei colleghi nell'ambito dell'esperienza formativa ha consentito di instaurare un rapporto positivo e di fiducia. Ciò ha favorito l'elaborazione in sincrono delle attività condivise a distanza. Gli strumenti utilizzati sono stati: piattaforme per meeting, software di condivisione e compilazione multipla sincrona e asincrona dei file, social network.*

(Docente, Plesso di Civitella Sicura, I.C. Civitella Torricella)

*Il setting e il rapporto con i colleghi che hanno trovato funzionale la metodologia e l'ambiente di apprendimento.*

(Docente, Plesso di Civitella del Tronto, I.C. Civitella Torricella)

Anche *l'interesse da parte degli alunni per la nuova modalità di lavoro aperta ad altre classi e basata su una gestione di ruoli e team di lavoro* (n.2 occorrenze) ha contribuito a mettere in atto le modifiche dichiarate in termini di cambiamento della progettazione didattica.

*La partecipazione e l'interesse dimostrato dagli alunni verso la nuova modalità di lavoro che ha favorito la collaborazione, il rispetto, il dialogo e l'aiuto reciproco e*

*ha ridotto l'isolamento relazionale lavorando con alunni di altre classi e di altre scuole collegate in rete. l'isolamento relazionale.*

(Docente, Plesso di Nerito Di Crognaleto, I.C. Montorio Crognaleto)

Ma è sicuramente il *lavoro di scrittura collaborativa tramite il Knowledge forum* ad avere avuto, secondo i docenti, un ruolo decisivo nel cambiare il modo di fare didattica nelle classi piccole e isolate.

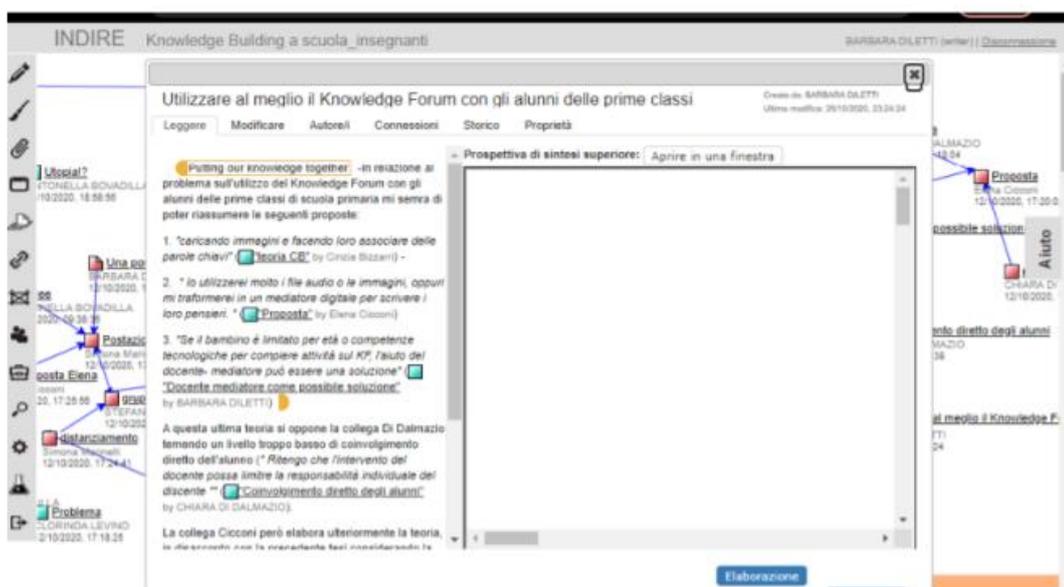


Figura 5. Esempio di “sintesi superiore” nel KF.

Molte infatti (ben n. 7) le occorrenze in cui si fa esplicito riferimento al KF come ambiente che, permettendo la costruzione di discorso scritto su ramificazioni, favorisce il discorso della classe aperta e il confronto ragionato tra gli studenti.

*L'utilizzo del KF per scambiare informazioni.*

(Docente, Plesso di Pescina - Aielli – IC Fontamara)

*Il metodo proposto dal KF contribuisce a valorizzare la didattica cooperativa e favorisce l'apprendimento per scoperta.: il più significativo, a mio avviso.*

(Docente, IC Palena Torricella)

Con riferimento al curriculum locale i docenti sottolineano come il cambiamento sia stato anche sostenuto dalla possibilità che il modello Classi in Rete fornisce nel *ripensare le attività valorizzando il patrimonio culturale e la memoria storica di un territorio* (n. 2 occorrenze).

*La volontà di recuperare la memoria storica e culturale dei paesi e dei territori di appartenenza.*

(Docente, Plesso di Rosciano, Nocciano e Catignano, I.C Rosciano)

*Progettazione concordata con altri docenti e studio del territorio locale con riferimenti alla sua storia.*

(Docente, I.C. Isola-Colledara)

Gli strumenti innovativi come il KF hanno favorito il cambiamento delle esperienze educative grazie all'acquisizione di competenze digitali (n. 1) e permesso ai docenti di sperimentare un miglior apprendimento di temi e contenuti se presentati secondo diversi punti di vista (n.1 occorrenza).

Su un totale di 23, 10 docenti affermano di avere notato durante la sperimentazione un cambiamento in termini di gestione della classe. Tra i cambiamenti rilevati i docenti sottolineano la maggiore autonomia degli studenti, una propensione a collaborare con i compagni traendo valore dal pensiero degli altri, in un'ottica inclusiva e di maggiore consapevolezza rispetto all'uso di strumenti a fini educativi.

### **3 - L'analisi qualitativa**

Oltre all'analisi quantitativa, come già accennato, è stata condotta un'analisi qualitativa. Nello specifico al termine dell'anno scolastico 2020/2021 sono stati realizzati, da una parte, due focus group che hanno coinvolto in totale 9 (4 nel primo e 5 nel secondo) dei 21 docenti che hanno partecipato all'esperienza. Dall'altra due focus group ad hoc per gli studenti, ai quali hanno preso parte rispettivamente 6 studenti della primaria e 7 studenti della secondaria di primo grado.

I focus group, che hanno coinvolto i docenti, nella prima parte hanno approfondito le dimensioni del questionario MESI - Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento (Moè, Pazzaglia e Friso 2010): soddisfazione (*Siete soddisfatti del vostro lavoro? Cosa vuol dire per te essere docente di piccola scuola? Classi in rete ha influito nel comprendere il valore del tuo lavoro nell'ambito delle piccole scuole? In che modo?*), Emozioni (*Quali sono le emozioni che avete provato nell'insegnare attraverso il modello Classi in rete? Potete raccontarci una esperienza in cui queste emozioni sono emerse*), prassi (*Avete avuto modo di rivedere le vostre prassi? Quali prassi caratterizzavano il vostro fare didattico e quali di nuove, se ve ne sono, adotterete da ora in avanti dopo l'esperienza di Classi in rete?*), strategie (*Come è cambiata la/le vostre strategie didattiche con Classi in Rete? Avete introdotto nuove strategie? Se sì, quali? Avete abbandonato/modificato strategie che utilizzavate prima? Se sì, quali?*), autoefficacia (*Quali sono stati i momenti in cui avete potuto constatare l'efficacia del vostro ruolo nel processo di sperimentazione? Avete avuto la percezione di ispirare fiducia agli studenti circa le loro capacità nell'affronta questa nuova esperienza? Avete avuto modo di stabilire delle routines che poi sono*

*state sempre rispettate? Avete avuto la percezione di gestire al meglio la classe? Ci sono stati momenti in cui avete messo in dubbio la capacità di portare a termine l'esperienza? In quale occasione?) e incrementalità (Ritenete migliorabile il vostro fare scuola quotidiano con la pratica e la formazione? Quanto ha inciso Classi in rete su questa percezione? Se sì, sotto quali aspetti? Al termine di questa esperienza pensate di poter utilizzare ancora questa metodologia didattica di Classi in rete? Se sì perché? Se no, perché? Consigliereste ad un tuo collega di un'altra classe o di un'altra scuola di intraprendere l'esperienza? Se sì perché? Se no perché?). Nella seconda, ed ultima parte del focus group, è stato chiesto ai partecipanti di dire quali ritengono che possano essere i principali ostacoli e vantaggi connessi all'adozione del modello Classi in rete nella scuola italiana.*

Nei focus che hanno coinvolto gli studenti sono stati trattati i seguenti temi: descrizione dell'attività realizzata (*Su quali temi avete lavorato in questa esperienza? Ci raccontate un'attività che vi ha colpito in modo particolare?*), interazioni collaborative (*Come avete lavorato con i vostri compagni di classe? Principali aspetti positivi e principali aspetti negativi? Come avete lavorato con i ragazzi delle altre classi? Principali aspetti positivi e principali aspetti negativi?*), uso degli ambienti online (*In questa esperienza avete usato un nuovo strumento, Knowledge Forum: come lo avete utilizzato? - specificare eventualmente: per fare cosa? - Come vi siete trovati? Plus e Minus? Un altro nuovo strumento di questa esperienza è stato Webex: come lo avete utilizzato? - specificare eventualmente: per fare cosa? - Come vi siete trovati? Plus e Minus?*), uso degli spazi fisici (*Avete organizzato in modo diverso dal solito l'aula della vostra classe per lavorare in questa esperienza? Se sì in che modo è stata organizzata la vostra aula? Avete lavorato in altri spazi della scuola oltre alla vostra aula? Se sì per fare cosa?*), risultati raggiunti (*Cosa avete scoperto di nuovo grazie a questa esperienza? Quali conoscenze avete acquisito grazie a questa esperienza? Come giudicate il livello di attenzione, motivazione e autoregolazione?*), differenze con l'esperienza didattica precedente e ruolo dell'insegnante (*C'è qualcosa di diverso tra quello che facevate di solito in classe e quello che avete fatto in questa esperienza? Se sì cosa? C'è qualcosa di diverso tra quello che i vostri insegnanti facevano di solito in classe prima di questa esperienza e quello che hanno fatto in questa esperienza? Se sì cosa?*), rilevanza del punto di vista di "altri significativi" (*Se avete raccontato questa esperienza alla vostra famiglia, cosa ne pensa la vostra famiglia? Se avete raccontato questa esperienza ai vostri amici, cosa hanno detto?*), bilancio complessivo e proposte (*Complessivamente l'esperienza che avete fatto vi è piaciuta? Qual è la cosa che vi è piaciuta di più e quella che vi è piaciuta di meno? E perché? Rifareste questa esperienza? Se sì cambiereste qualcosa? Se sì cosa? Perché?*).

Sulle trascrizioni dei focus group è stata effettuata l'analisi tematica (Braun e Clarke, 2006), che si articola in sei passaggi principali: familiarizzazione dei ricercatori con i dati, codifica dei dati, individuazione dei temi, revisione dei temi, definizione e denominazione dei temi individuati e presentazione dei risultati (Braun e

Clarke,2006). In particolare in questo lavoro, come già accennato, verranno presentati i risultati relativi agli eventuali cambiamenti delle prassi e delle strategie didattiche promossi e favoriti dall'esperienza con Classi in rete (*L'esperienza con Classi in rete ha favorito un cambiamento nelle prassi e strategie didattiche dei docenti?*) e alle condizioni necessarie per rendere questa esperienza replicabile (*A quali condizioni l'esperienza risulta replicabile?*). Per la presentazione dei restanti risultati si rimanda ad un lavoro successivo.

Per quanto riguarda il cambiamento delle prassi e delle strategie didattiche, dai focus group emerge chiaramente come, grazie a questo progetto, i docenti non solo abbiano conosciuto una nuova strategia d'insegnamento, «ho aggiunto una nuova strategia d'insegnamento a quelle che già utilizzavo», ma siano anche stati incoraggiati a riflettere e a modificare alcuni prassi e strategie didattiche proprie del loro “fare scuola” quotidiano. I docenti evidenziano come questa esperienza li abbia spinti a portare maggiormente l'attenzione sulla fase di rielaborazione, «Grazie a questa esperienza mi sono accorta che ho il cattivo vizio di semplificare eccessivamente e che la fase della rielaborazione per me ha troppa poca importanza. Mi sono accorta che dovrei lasciare più spazio agli studenti e dovrei responsabilizzarli maggiormente» e sulla problematizzazione, «La mia lezione era la classica lezione: arrivavo a scuola, si apriva il libro, si leggeva, si discuteva, si spiegava, si ponevano delle domande poi i ragazzi riassumevano, schematizzavano, rielaboravano quando si era fortunati. La rielaborazione era sempre basata sull'input dell'insegnante. Il KF ha capovolto la classe. Gli studenti hanno assunto un ruolo attivo nella didattica, la domanda-problema l'hanno posta loro. Io ho semplicemente letto il testo di partenza e poi loro hanno fatto tutto il resto e questa è una buona prassi che adotterò». Gli insegnanti che hanno partecipato all'esperienza hanno apprezzato il KF in quanto strumento che, se usato in modo adeguato, può promuovere l'autenticità e la formulazione di ipotesi «Mi sembra ottimo utilizzare il KF come strumento, per consentire ai bambini di essere più autentici anche nella formulazione delle proprie ipotesi». I tempi della didattica nel corso dell'esperienza sono mutati in quanto il KF è uno spazio on line sempre a disposizione dei ragazzi, «Per me una buona prassi molto importante è quella del Problem Posing and Solving. Mi piace questo spazio dove i bambini hanno la possibilità di entrare anche in orari diversi da quello scolastico. Se ad uno studente viene una buona idea, si può collegare al KF e scriverla. Sul KF uno studente può rispondere a un compagno la cui ipotesi lo ha incuriosito e portato a riflettere per un po' di tempo». I docenti hanno lavorato come a classi aperte, «Io sono stata fortunata perché venendo dalla formazione organizzata dal «Movimento piccole scuole» e avendo già lavorato in una pluriclasse, per me è stato tutto più fluido, perché pur avendo due classi, ho ragionato come se avessi una pluriclasse in classe, quindi ho modulato gli interventi e le azioni in aula di conseguenza». Durante l'esperienza Classi in rete i docenti hanno lavorato in team con colleghi sia di altre discipline che di altre scuole, favoriti in questo dalla disponibilità delle tecnologie, «la cosa carina è stata che i vari contenuti sono stati

espressi sotto vari punti di vista, una multidisciplinarietà che non ho riscontrato in altri progetti».

Per ciò che concerne la replicabilità, i docenti ritengono che per diffondere questo modello nella scuola italiana sia fondamentale, da una parte, far comprendere la sua utilità ai docenti e far capire loro che non si tratta di attività oltre le attività che già svolgono ma è uno strumento per svolgere in modo più agevole queste attività «Penso che l'ostacolo principale alla diffusione di questo modello sia il riuscire a far capire ai colleghi la sua utilità. Penso che il KF, come tutte le tecnologie, possa rivelarsi uno strumento ottimo nelle nostre mani. Bisogna riuscire a coinvolgere sempre più docenti e far capire loro che può essere uno strumento utile nelle loro mani e in quelle dei ragazzi.». Una formula *blended learning*, come quella di Classi in rete che alterna momenti di lavoro in presenza con momenti di lavoro a distanza, potrebbe essere molto utile per quelle scuole che presentano problematiche connesse agli ostacoli ambientali, «I ragazzi che già usavano le piattaforme in autonomia hanno fatto i tutorial per i loro compagni. Questo modello è entrato a sistema e potrebbe rendersi utile in altre situazioni. Io ci credo in una didattica blended. Noi abbiamo problemi come la neve, le strade».

I docenti hanno riconosciuto come la formazione abbia rivestito un ruolo chiave per la buona riuscita del loro percorso Classi in rete e sottolineano come la formazione dovrebbe diventare una prassi per tutti i docenti «io non ho mai capito il perché non si faccia sempre questa formazione. Si parla sempre di formazione. Non si dovrebbe parlare di formazione, bisognerebbe farla e basta» e dovrebbe essere continua «Dovrebbe entrare a far parte del nostro modo di lavorare e di essere. Paradossalmente anche incontrare le difficoltà e riuscire a superarle ti rafforza per il futuro, per altre esperienze, in altri campi». I docenti ritengono che la formazione sia fondamentale per la diffusione e la messa in pratica del modello Classi in rete nella scuola italiana. Infine, i docenti evidenziano come *conditio sine qua non* per la diffusione e la messa in pratica di Classi in rete nella scuola italiana sia indubbiamente la presenza delle tecnologie nelle scuole, «molte scuole hanno avuto problemi per quanto riguarda la rete internet per i collegamenti, altre scuole hanno avuto problemi per i dispositivi».

Per quanto riguarda le prassi e le strategie didattiche connesse alla realizzazione del percorso Classi in rete gli studenti hanno apprezzato molto sia il lavorare in gruppo con i compagni di classe «perché partecipano tutti al lavoro, e ci sono più idee», sia il collaborare con studenti di altre scuole - «perché abbiamo conosciuto nuovi compagni e abbiamo scambiato delle idee» - anche di età diverse «ci siamo trovati bene a lavorare in gruppo sia tra noi che con i bambini della primaria». I ragazzi hanno valutato positivamente gli strumenti tecnologici utilizzati nel corso del progetto e vorrebbero continuare ad utilizzarli al termine dell'esperienza. Hanno apprezzato il KF in quanto grazie a questo strumento «chiunque poteva esprimere la sua idea e aiutare i compagni», «l'utilizzo di KF è stato molto interessante e intuitivo» e lo userebbero di nuovo volentieri alla fine dell'esperienza Classi in rete «a me è piaciuto usarlo, è stato abbastanza facile e lo userei di nuovo», «lo vorrei

riutilizzare per farci cose nuove, per parlare di altri argomenti». Infine, gli studenti evidenziano come grazie a Webex, pur avendo avuto alcune classi problemi di utilizzo di questo strumento dovuti ad una connessione internet non ottimale, hanno potuto lavorare in modo sincrono con i compagni delle altre scuole e costruire con loro un legame più forte «abbiamo iniziato a vederci, scambiarci idee».

#### **4 – Conclusioni**

Come emerso sia dall'indagine quantitativa che da quella qualitativa questo progetto ha promosso fortemente la dimensione collaborativa, da una parte, tra i docenti, sia della stessa scuola che di scuole diverse, che hanno costruito percorsi multidisciplinari comuni su macro temi, dall'altra, tra gli studenti della stessa classe e di classi/scuole, ed età, diverse, che hanno lavorato in gruppo sia in presenza con i compagni di classe che a distanza con ragazzi di scuole diverse. Questa forte dimensione collaborativa è stata indubbiamente favorita dall'utilizzo dei due strumenti tecnologici propri dell'esperienza, KF e Webex. In particolare docenti e studenti hanno apprezzato questi strumenti perché favoriscono lo scambio di idee e, nello specifico KF, la co-costruzione progressiva della conoscenza a partire da ipotesi e problemi, andando a promuovere il confronto ragionato tra gli studenti.

Questo progetto ha portato ad un superamento della separazione tra attività a scuola e attività a casa, di fatto l'attività di indagine collaborativa svolta ha portato ad un ripensamento della struttura del lavoro che tipicamente focalizza l'attività in classe sulla spiegazione di un nuovo argomento e l'attività a casa nello svolgimento di uno studio/attività individuale su questo argomento. L'attività di indagine collaborativa può diventare pervasiva nei due momenti (a scuola e a casa), superando così la distinzione funzionale tra loro. Inoltre, l'uso di KF offre inoltre a docenti e studenti l'opportunità di monitorare in modo continuativo l'attività in corso e l'evoluzione del processo di co-costruzione della conoscenza.

Si auspica, in accordo con gli studenti, che al termine di questa esperienza sia la dimensione di lavoro collaborativo che questi due strumenti tecnologici restino parte del «fare scuola» quotidiano di queste realtà, e che il modello Classi in rete entri a fare parte della scuola italiana in modo pervasivo, sia a livello di piccole scuole che di scuole *standard*, e non sia una sola una modalità di lavoro episodica.

#### **Riferimenti bibliografici :**

Allaire, S., Beaudoin, J., Breuleux, A., Hamel, C., Inchauspé, P., Laferrière, T. & Turcotte, S. (2006), *L'école éloignée en réseau. Rapport de recherche, phase II*, CEFRIO, Québec.

<https://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/SyntheseEERphase2anglaisfinal.pdf>.

Alpe, Y., & Fauguet, J.L. (2008). Enseigner dans le rural: un «métier» à part?. *Travail et formation en éducation*, 2, 1–17.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.

- Cannella, G., & Mangione, G. R. J. (2020). I processi di internazionalizzazione delle piccole scuole come strumenti per l'innovazione didattica e organizzativa. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(1), 128-144.
- Cacciamani, S., & Messina, R. (2011). 8. Knowledge Building Community: genesi e sviluppo del modello, *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 6(2), 32-54.
- Couture, C., Monney, N., Thériault, P., Allaire, S., & Doucet, M. (2013). Enseigner en classe multiâge: besoins de développement professionnel d'enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 108.
- Mangione, G. R. J., & Pieri, M. (2019). CLASSI IN RETE. Progettare lezioni condivise per la gestione di (pluri)classi aperte e isolate. I QUADERNI DELLE PICCOLE SCUOLE, Anno 2019 - Quaderno N. 2 – Strumenti. Rimini: Maggioli editore.
- Mangione, G. R. J., & Cannella, G. (2020). Small School, Smart Schools: Distance Education in Remoteness Conditions. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-21.
- Mangione, G. R. J., & Pieri, M. (2019), CLASSI IN RETE. Progettare lezioni condivise per la gestione di (pluri)classi aperte e isolate. I QUADERNI DELLE PICCOLE SCUOLE, Anno 2019 - Quaderno N. 2 – Strumenti. Rimini: Maggioli editore,
- Mangione G.R.J., Pieri M., Tancredi A., & Nadeau-Tremblay S. (2021). “Classi in rete”. Un modello internazionale per innovare la didattica nelle piccole scuole.” – *IUL Research*, 2(3).
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles: de Boeck.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010), *MESI. Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento: Erickson.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2010). A brief history of Knowledge Building. *Canadian, Journal of Learning and Technology*, 36(1), 397–417
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994) *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire In L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?: scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.