

Articolare i costrutti pedagogici dell'educatore Māori: un caso di studio co-costruito⁵

di

Willfred Greyling e Kiri Waitai

Centre for Foundation Studies, Waikato Institute of Technology, Hamilton, New Zealand

Traduzione a cura di

Sara Candotti e Veronica Pialorsi

Abstract: Ci siamo accordati, in qualità di manager non Māori ed educatrice Māori, di utilizzare i metodi della Teoria dei Costrutti Personali (TCP) per articolare e riflettere sul costruire il significato pedagogico che la seconda autrice (SA) aveva intenzionalmente allineato a un approccio di insegnamento tikanga Māori, per insegnare a un gruppo misto di studenti non Māori e Māori, in un nuovo - e a detta di tutti di successo - corso base, Te Tuapapa Hauora (tradotto: solida fondazione nel campo della salute).

Abbiamo elicitato i costrutti pedagogici della SA, usando quattro qualifiche verso cui era positivamente disposta, e quattro che costruiva come opposte. Abbiamo incluso la scelta di dieci costrutti di SA in una griglia di repertorio. Le sue valutazioni ci hanno permesso di formulare degli spunti di analisi basati sulle griglie per riflettere sul suo approccio pedagogico. Abbiamo analizzato i dati derivanti dall'intervista post-griglia, identificando diversi temi chiave nella sua costruzione di significato, che sono coerenti con quei fattori chiave considerati come favorevoli per il successo degli studenti Māori (Chauvel & Rean, 2012). Siamo arrivati a un duplice risultato: una narrazione co-costruita sull'approccio pedagogico tikanga Māori di SA e un esempio di come gli educatori potrebbero utilizzare l'analisi della griglia di repertorio a scopo di riflessione.

Parole chiave: valori Māori, costrutti, elicitazione, griglia di repertorio.

⁵ Ringraziamo gli editori della rivista *Personal Construct Theory & Practice* e gli autori per aver gentilmente concesso la traduzione dell'articolo. L'originale è disponibile al link: <http://www.pcp-net.org/journal/pctp16/greyling16.pdf>. Greyling, W., & Waitai, K. (2016). Articulating a Māori educator's pedagogical constructs: a co-constructed case study. *Personal Construct Theory & Practice*, 13, 50-65.

Articulating a Māori educator's pedagogical constructs: a co-constructed case study.

Abstract: *We agreed, as a non-Māori manager and a Māori educator, to use personal construct theory (PCT) methods to articulate and reflect on the second author's (SA's) pedagogical meaning-making which she had intentionally aligned with a tikanga Māori approach to teaching a mixed group of non-Māori and Māori learners on a new – and by all accounts successful - foundation-level programme, Te Tuapapa Hauora (translated: firm foundation in health). We elicited SA's pedagogical constructs, using four role titles she was positively disposed to, and four she viewed as opposites. We included SA's choice of 10 constructs in a repertory grid. Her ratings allowed us to generate grid-based probes for reflecting on her pedagogy. We analysed post-grid interview data, identifying several key themes in her meaning-making which were consistent with key factors perceived as enabling Māori learners' success (Chauvel & Rean, 2012). We arrived at a dual outcome: a co-constructed account of SA's tikanga Māori pedagogy and an exemplar of how educators could use repertory grid analysis for reflective purposes.*

Keywords: *Māori values, constructs, elicitation, repertory grid.*

1. Introduzione

In questo articolo riportiamo come, in quanto manager non Māori ed educatrice Māori, abbiamo applicato la metodologia della griglia di repertorio (Kelly, 1955; Fransella, Bell, & Bannister, 2004) in un'indagine cooperativa (Butt, 2003) al fine di creare un resoconto co-costruito sulle dimensioni di significato implicate nell'approccio pedagogico dell'educatrice Māori. Gli educatori attingono alle loro reti di costruzione di significato pedagogico, sia tacitamente che esplicitamente, quando progettano compiti, creano spazi di apprendimento interattivi, e definiscono i ruoli degli studenti, così come i propri. I sistemi di creazione di significato degli educatori hanno un impatto sulle loro scelte educative (Borg, 2003; Freeman, 2002; Woods, 1996). Borg (2003) articola questa premessa, vedendo gli educatori come "attivi, pensanti decisori che fanno scelte didattiche attingendo a reti di conoscenze, pensieri e credenze complesse, orientate alla pratica, personalizzate e sensibili al contesto" (p. 81).

Cerchiamo di mostrare che due metodi TCP (l'elicitazione dei costrutti e la griglia di repertorio) possono essere usati per articolare il sistema di credenze pedagogiche dell'educatore indigeno. Abbiamo due punti focali: i metodi TCP e la creazione di significato degli educatori indigeni.

Abbiamo optato per l'utilizzo dell'elicitazione dei costrutti e dell'analisi della griglia di repertorio per una buona ragione. Il primo metodo ci ha permesso di catalogare dieci dei costrutti pedagogici di SA. Il secondo metodo ha prodotto valutazioni che possono essere analizzate utilizzando, tra vari strumenti, l'analisi dei *cluster*, così da poter dimostrare come i costrutti siano stati posti relazionalmente all'interno di una rete di costrutti. Uno degli output di un'analisi dei *cluster*, un dendrogramma, offre una narrazione olistica e di facile interpretazione su tali reti di costrutti. Grande interesse ha riscontrato nell'educatrice Māori l'idea di avere una visione olistica del proprio processo di costruzione di significato.

Abbiamo esplorato l'idea, riflettendo tra le altre cose, sulla metafora della tessitura nella cultura Māori. In questa prospettiva, i temi della tessitura generalmente catturano narrazioni individuali e olistiche di messaggi culturalmente significativi (Te Kanawa, 2009). A nostro avviso, il dendrogramma potrebbe essere visto come un'illustrazione a base numerica che cattura i filoni di significati pedagogici dell'educatore Māori, intessuti in una rete di costrutti coerente e relazionale.

La seconda autrice (SA) ha adottato un approccio pedagogico saldamente radicato nel *tikanga* Māori. L'espressione ha vari significati, riferendosi, tra l'altro, a verità stabilite (*tika*) incorporate in protocolli Māori, usi e costumi, che sono stati trasmessi da una generazione di Māori alla successiva (Gallagher, 2015; Te Taura Whiri i te Reo Māori, s.a.; www.maori.org.nz). Ci riferiamo a *tikanga* Māori come "modi di essere e fare Māori". Abbiamo concordato che, esternalizzando questi modi, avremmo reso espliciti i significati che l'educatrice stava usando con un gruppo Māori di recente costituzione. A nostro avviso, tale esternalizzazione è stata una forma di pratica riflessiva incarnata, intesa a convertire il tacito *know-how* derivante dalla sua esperienza vissuta come educatrice Māori, in un resoconto esplicito di tale conoscenza (Gascoigne & Thornton, 2013; Kinsella, 2007).

I nostri punti di riferimento erano Macfarlane, Glynn, Grace, Penetito e Bateman (2008), i quali sostengono che "le visioni del mondo Māori forniscono un quadro ampio e coerente per teorizzare sullo sviluppo umano e l'educazione" (p. 103). Seguendo questi autori, consideriamo un approccio *tikanga* Māori come associato a specifici termini culturalmente definiti (Grace, 2005, come citato in Macfarlane et al., 2008) quali ad esempio *tātaritanga* (pensiero e creazione di significato), *manaakitanga* (relativo agli altri, alle relazioni di cura e all'impegno rispettoso), *rangatiratanga* (gestione di se stessi come leader e agenti autonomi nel gruppo) e *whakawhānaungatanga* (costruire e mantenere delle relazioni), così come *wāhitanga* (partecipare e contribuire).

Questi concetti, sottolineano Macfarlane e colleghi (2008), devono essere interpretati in termini di "concetti di *whānau* (famiglia allargata) e *whakawhānaungatanga* (costruzione di rapporti di tipo familiari) (i quali)... indicano sia un senso di appartenenza che un senso di relazione con gli altri, nell'ambito di una identità e responsabilità collettiva" (p. 103).

Il manager non Māori (Primo Autore, da qui in poi PA) ha considerato l'indagine cooperativa come avente potenzialmente molti scopi.

In primo luogo, potrebbe essere vista come pratica riflessiva *evidence-based* per entrambi i partecipanti, il cui scopo era quello di costruire comprensione reciproca e prendere decisioni più consapevoli nei loro rispettivi ruoli, dopo aver esplorato come meglio sostenere gli studenti Māori e non Māori. In secondo luogo,

la nostra narrazione congiunta potrebbe essere riportata come un racconto esplicito (Gascoigne & Thornton, 2013) e un testo di confine (Thomas, Hardy & Sargent, 2007), che serve come punto di riferimento per gli interlocutori.

In terzo luogo, l'indagine potrebbe fungere da caso di studio su come l'istituto potrebbe riconoscere i modi Māori dell'essere e del fare, dando sostanza allo Schema sulle Capacità Māori recentemente adottato (Wintec, 2013), alle priorità strategiche rilevanti della Strategia per l'Istruzione Terziaria della Nuova Zelanda (2014-2019) (NZ MoE, 2014) e al profilo dei fattori chiave per il successo degli studenti Māori recentemente pubblicati dalla Commissione per l'Istruzione Terziaria (Chauvel & Rean, 2012).

Le nostre interazioni, abbiamo convenuto, si sono verificate nel contesto dei nostri costrutti personali. Benché il nostro focus fosse sulla costruzione di significato pedagogico dell'educatrice Māori, la nostra narrazione sarebbe stata influenzata dalla costruzione di senso del manager non Māori. In questo contesto, PA era stato esplicito rispetto alla sua costruzione di significato in relazione al suo ruolo organizzativo come professionista e manager che rappresenta l'educazione.

In breve, PA ha espresso due dei suoi costrutti, rilevanti nel contesto, come segue: in primis, lui ha considerato il coinvolgimento trasformativo con SA come chiave nella sua costruzione di significato, in contrasto con un coinvolgimento superficiale e pragmatico di mero adempimento delle richieste "*tick-box-type*". Credeva che il progetto avrebbe portato entrambe le parti ad una maggiore consapevolezza rispetto ad un approccio pedagogico radicato nella visione indigena Māori del mondo. Egli aveva altresì visto il processo come un modo per dare voce ai significati entro una cornice di collaborazione e reciprocità, in contrapposizione al silenzio o al non ascolto di tutte le voci (costruzione di significato del *dare voce vs far tacere* e *investimento reciproco vs superficiale*).

2. Metodo

2.1. Scopo

Il nostro duplice obiettivo di ricerca era quello di articolare i costrutti pedagogici di SA giacenti nei valori *tikanga* Māori e, allo stesso tempo, illustrare come i metodi TCP sarebbero stati utili a tal fine.

2.2. Il nostro processo

Abbiamo seguito tre fasi.

2.2.1. La fase preliminare

In questa fase, PA si è prima assicurato che SA intendesse impegnarsi in un'indagine cooperativa. Durante la nostra prima riunione abbiamo discusso le idee di base in TCP, la griglia di repertorio, il suo campo di pertinenza, le etichette di ruolo e i costrutti bipolari. Abbiamo seguito Fransella et al. (2004), Bell (2003) e Feixas e Cornejo (2002), individuando come campo di pertinenza della griglia i "significati pedagogici di SA, radicati in una visione del mondo *tikanga* Māori, destinata a migliorare i risultati degli studenti Māori e non Māori, in un corso base". In un'intervista di follow-up di quaranta minuti, abbiamo utilizzato diadi di elementi "positivi" (Fransella et al., 2004) per elicitarne i costrutti di SA. Abbiamo usato quattro etichette di ruolo verso cui SA si era dimostrata positivamente predisposta e quattro che aveva considerato come opposte. I quattro elementi positivi erano i seguenti: "prassi correnti dell'educatore" (etichetta di ruolo 1), "le prassi future dell'educatore" (etichetta di ruolo 2), "un insegnante preferito che funge da modello di ruolo" (etichetta di ruolo 4) e uno scenario come etichetta costruito di ruolo 6: "Plasmare le esperienze di apprendimento che gli studenti siano disposti ad adottare; attuare l'inclusione, la partecipazione e contribuire alla collettività, oltre a favorire relazioni di elevata fiducia". Per ogni elemento "positivo" abbiamo quindi chiesto: quale sarebbe l'opposto? Questi opposti risultano come segue: "quando ci si aspettava che tu insegnassi non considerando i tuoi significati pedagogici" (etichetta di ruolo 3); "un insegnante che non potresti adottare come modello di ruolo" (etichetta di ruolo 5); uno scenario, definito come "una persona che si limita a parlare di assistenza attiva nella relazione con il gruppo; persegue il completamento del compito

indipendentemente dalle relazioni; e tollera egocentrismo e limitata inclusione all'interno dei gruppi dei discenti" (etichetta di ruolo 7) e un secondo scenario, definito come "quando ti è stato richiesto di insegnare in modi incoerenti con i valori, i principi e le pratiche Māori" (etichetta di ruolo 8). Abbiamo incluso gli scenari (uno positivo e due opposti), seguendo Wright (2008), che sostiene che questi possano essere usati proficuamente per elicitarne costrutti. Abbiamo ponderato come la nostra scelta di elementi abbia continuato a rispettare il principio di omogeneità degli elementi (Fransella et al., 2004), dal momento che SA ha associato gli elementi "persone" con il modo in cui esse hanno messo in atto una pedagogia *tikanga* Māori. Nella valutazione degli elementi, SA ha costantemente considerato il campo di pertinenza dello studio. Per l'elicitazione dei costrutti, PA ha usato le diadi di elementi positivi. Generalmente avrebbe chiesto "se confronti la tua professione attuale (E1) e il tuo insegnante preferito (M14), come questi sono simili?" SA risponderebbe: "Sono la stessa cosa perché il mio insegnante preferito mi ha mostrato come costruire relazioni di cura con gli studenti nella collettività". PA chiederebbe quindi: "Quale sarebbe il polo opposto?" SA farebbe riferimento ai gruppi associati con cura autogestita e limitate da e per gli altri. Quindi, abbiamo seguito il metodo contrario di elicitazione del costrutto (Epting, Suchman, & Nickeson, 1971). SA ha ricordato a PA che ha inteso i costrutti come azioni e processi stimolanti che si dispiegano nella vita del gruppo. Abbiamo tentato di catturare questo aspetto nelle nostre formulazioni, integrandolo nella costruzione gerundio + complemento (parola -ing + oggetto diretto) (Leech & Svartvik, 1992). Siamo arrivati alla formulazione provvisoria di diciassette costrutti, elaborati fino a che SA si è sentita relativamente a proprio agio con la lingua in cui erano espressi. SA ha quindi selezionato i suoi dieci costrutti prioritari dall'elenco per includerli nella griglia.

2.2.2. La fase di attuazione

Successivamente, PA ha inserito gli elementi e i costrutti in una griglia di repertorio, invertendo polo emergente e polo di contrasto per cinque dei dieci costrutti. Noi abbiamo utilizzato una scala Likert a 7 punti, che, nelle nostre analisi, è stata convertita in una scala da +3 a -3. Una volta stilata la griglia, composta da otto distinte pagine, PA ha trascorso un'ora con SA, la quale ha poi valutato tutti gli elementi in termini di suoi costrutti, compilando ogni pagina senza fare riferimento a valutazioni totali. PA ha elaborato i dati, applicando una griglia focalizzata che includeva il punteggio inverso (Feixas & Cornejo, 2002). Poi ha eseguito le analisi statistiche nel *Social Package for the Social Sciences* (SPSS) (Versione 22.0), generando statistiche descrittive (vale a dire deviazioni standard ed errori standard), la correlazione di Pearson e l'analisi di *cluster* per le valutazioni basate sui costrutti. Le valutazioni nel set di dati Excel sono state quindi trasposte in modo che le stesse analisi potessero essere eseguite con elementi come intestazioni di colonna. PA ha utilizzato la seguente procedura per preparare le domande esplorative per l'intervista post-griglia. Per prima cosa, ha analizzato i dendrogrammi per identificare *cluster* significativi. Poi li ha confrontati con le correlazioni e ciò gli ha consentito di identificare il livello e la direzione dell'associazione tra elementi e tra costrutti. Ha interpretato questi risultati alla luce dei costrutti elicitati da SA. Ogni analisi consisteva in una nota che descriveva i risultati statistici, seguita da una domanda esplorativa.

2.2.3. Intervista e analisi post-griglia

Utilizzando le griglie, PA intende i risultati statistici come potenziali input numerici per la co-costruzione di significato con gli individui che hanno effettuato il *rating* della griglia (Greyling & Lingard, 2015). Il ruolo di PA consisteva nel definire tali ipotesi e formulare delle domande aperte da porre nella intervista post-griglia. Il ruolo di SA era quello di rispondere a queste domande e quindi validare, contestare o rivedere le considerazioni dell'intervista di PA, riportate in questo articolo. SA è stata vista come l'esperta primaria negli scambi (Berry, 1981) che avevano a che fare con i suoi costrutti e PA come il secondario. Nell'intervista post-griglia, abbiamo esplorato le domande che si focalizzavano, tra le altre, sull'esperienza di conflitto di SA nel dover insegnare in modi che erano incoerenti con la sua visione del mondo Māori, così come le correlazioni tra elementi e tra costrutti. Nell'intervista di novanta minuti, SA ha risposto alle domande, riflettendo sui modi di essere e di fare Māori. Per triangolare i nostri risultati (Viney & Nagy, 2012), PA ha rivisitato i dati dell'intervista. A seguito della trascrizione dell'intervista, PA ha impiegato due concetti dell'analisi del discorso, vale a dire i temi conversazionali e i segnali di delimitazione (Bax, 2011), per delimitare man mano

i cambi di argomento. Dopo un primo *round* di codifica con il *Software NVivo* (Versione 10) (Bazeley & Jackson, 2013), i codici così generati (49 codici) sono stati raggruppati manualmente in sei categorie (Cresswell, 2013). Usando il confronto costante (Charmaz, 2014), e alla luce dei costrutti di SA emersi e dei risultati alle domande dell'intervista, abbiamo interpretato le sequenze nelle sei categorie (*ibidem*). Queste categorie rappresentano un'ulteriore elaborazione dell'approccio pedagogico *tikanga* Māori di SA. In risposta ai commenti di un revisore, noi abbiamo anche elaborato i significati pedagogici di SA, utilizzando il *laddering up e down* per i poli preferiti dei costrutti di SA, ponendo successive domande del tipo "perché" e "come" (Fransella et al., 2004). Ne viene fornito un brevissimo resoconto dopo le intestazioni contrassegnate come "ragioni" e "modi", direttamente dopo ogni formulazione del costrutto.

3. Risultati

In questa sezione riportiamo i seguenti risultati: i primi dieci costrutti di SA, statistiche descrittive per gli elementi positivi e negativi (Tabella 1); statistiche descrittive per i costrutti (Tabella 2); come così come dendrogrammi per elementi (Figura 1) e costrutti (Figura 2). Segnaliamo anche due matrici di correlazione: la Tabella 3 illustra le correlazioni tra gli elementi della griglia, mentre la Tabella 4 mostra le correlazioni tra i costrutti. In aggiunta, elenchiamo le ipotesi e le domande aperte, seguite da dei brevi resoconti delle risposte di SA. Questi includono riferimenti alle sei categorie che abbiamo dedotto dall'analisi di *Nvivo*.

3.1. Costrutti di SA

Delineiamo di seguito i primi dieci costrutti di SA, con i poli emergenti esposti per primi. In risposta ai commenti del revisore, abbiamo deciso di elaborare i costrutti di SA, utilizzando il *laddering* per specificare il significato di ciascun polo e come rappresentarlo.

Pertanto, abbiamo aggiunto una parte esplicativa di *ragioni e modi*.

Costrutto 1: *Abbracciare la collettività per prendersene cura vs cura agita verso se stessi e quindi cura limitata da e per gli altri.*

- **Ragioni:** i partecipanti offrono gli uni agli altri assistenza reciproca all'interno del gruppo. Tale cura è una condizione per lo sviluppo della fiducia reciproca. Le relazioni caratterizzate da elevata fiducia aiutano i partecipanti a funzionare in modo ottimale, sopravvivere alle sfide e crescere. I partecipanti sviluppano competenze, trasferibili ad altri gruppi, in uno spazio sicuro ed educativo. Tali competenze, a disposizione allo stesso modo di Māori e non Māori, li prepara per il futuro, oltre a prepararli a come prosperare in diversi gruppi sociali e a come contribuire a essi.
- **Modo:** creare regolari opportunità per arrivare a conoscersi. Affrontare le preoccupazioni e le ansie riguardanti il loro apprendimento o qualsiasi altra cosa che possano sentire di condividere con sicurezza (e fiducia). Modellare il modo di valutare gli altri. Guidare interazioni rispettose attraverso discussioni riflessive. Essere esplicito riguardo a (e modellare) come i cambiamenti del ruolo esperto-novizio (*tuakana-teina* in Māori) possano essere implementati negli scambi nel gruppo. Essere esplicito riguardo ai valori dei *tikanga* Māori. Invitare gli ex studenti a fornire una prospettiva post-corso. Mettere in primo piano i valori *tikanga* Māori e le dinamiche di gruppo come contesto per completare i compiti di apprendimento.

Costrutto 2: *Condividere il cibo (kai) come simbolo di benessere fisico e spirituale, così come appartenenza al gruppo vs condivisione del cibo in primis come bisogno fisico e come parte della socializzazione.*

- **Ragioni:** il *kai* (cibo) viene utilizzato per stabilire relazioni e legami supportivi. I bisogni fisici impediscono l'apprendimento; una volta che questi sono stati soddisfatti, gli studenti sono più rilassati e in grado di contribuire all'attività di gruppo e raggiungere gli obiettivi. Gli scambi sociali consentono lo stabilirsi di dinamiche di gruppo dove chiunque, a prescindere dal livello di abilità, si senta a proprio agio nel contribuire.

- Modo: fornire e creare opportunità per condividere il *kai* e mangiare insieme. Il *kai* condiviso è un'opportunità di mettere in atto diversi ruoli di cura come ad esempio ospite, padrone di casa, assistente sociale e mana di gruppo (cioè l'autorità che guida).

Costrutto 3: *Progettare spazi di apprendimento dove i partecipanti possano sviluppare spontaneamente relazioni significative vs progettare spazi di apprendimento dove le relazioni sono meno importanti del contenuto della materia.*

- Ragioni: quando si progettano gli spazi di apprendimento che consentono la comunicazione informale, i partecipanti si sentono sicuri di contribuire in modo significativo. Tali spazi sono i contesti di reciproca validazione. Questa validazione è una misura interpersonale del proprio successo nel gruppo e una pietra miliare per sviluppare la fiducia in se stessi, che incide sul tipo e sul livello del contributo dei partecipanti. I partecipanti diversificano i loro ruoli all'interno della vita del gruppo in modi coerenti con le ragioni elencate per i costrutti precedenti.
- Modo: progettare spazi interazionali che permettano, inizialmente, interazioni informali a basso rischio e successivamente interazioni formali ad alto rischio. Tenere traccia di come si evolvono le relazioni. Convalidare i contributi degli studenti. Incoraggiare tutti a contribuire. Modellare i modi di agire preferiti. Applicare la pratica riflessiva, rendendo esplicito come contribuire al gruppo e come mettere in atto il proprio ruolo.

Costrutto 4: *Dare forma a un ambiente ricco di comunicazione volto a tutte le sfaccettature dell'esperienza dello studente compreso l'apprendimento vs modellare uno spazio per la comunicazione mirato alla padronanza del contenuto.*

- Ragioni: la comunicazione di gruppo si occupa di qualcosa di più che della formale interazione accademica. La comunicazione reciproca viene mantenuta, i membri del gruppo si tengono reciprocamente informati. Ogni partecipante può utilizzare le informazioni per vantaggio suo o del gruppo. Le riflessioni basate su successi e fallimenti del gruppo sono esplicite, con i risultati intesi come opportunità di apprendimento per tutti. I membri del gruppo possono intervenire quando osservano i compagni di studio avere difficoltà o collaborare con l'educatore per affrontare le sfide.
- Modo: creare diverse opportunità di comunicazione (come riflessioni di gruppo, educatore-gruppo, studente-studente, gruppo-discente e interazioni gruppo-gruppo). Delineare i compiti di apprendimento che richiedono comunicazione sia informale che formale. Incoraggiare gli studenti a mostrare *leadership* e assumersi la responsabilità, non solo per se stessi ma anche per altri membri del gruppo.

Costrutto 5: *Promuovere le dinamiche di gruppo dirette all'inclusione per tutti vs promozione delle dinamiche di gruppo dirette a promuovere uno spirito competitivo e un'inclusione limitata.*

- Ragioni: gli studenti Māori e non Māori vengono inclusi. Fattori come età, etnia, cultura e genere sono irrilevanti. Un approccio *tikanga* Māori valorizza tutti. Un Māori suppone che tutti possano - o debbano essere in grado di - rendere al meglio e raggiungere il successo.
- Modo: creare opportunità (tempo, luogo, partecipanti, *kai*) per studenti Māori e non Māori di interagire. Riflettere sul passato e pianificare per il futuro al fine di evitare fallimenti passati. Interessarsi dei mondi esperienziali di tutti gli studenti.

Costrutto 6: *Creare contesti sociali dove tutti partecipino spontaneamente e contribuire nel perseguire i risultati vs creare contesti sociali in cui sia educatori che studenti vengano guidati dal raggiungimento di risultati.*

- Ragioni: la spontaneità della risposta indica bassi livelli di ansia e alta fiducia mentre gli studenti affrontano i loro obiettivi educativi di apprendimento. Gli studenti sentono di appartenere, supportati da un alto livello di cura e fiducia reciproca. Anche se falliscono, avranno la fiducia e la resilienza per tornare al corso o ad altre forme di istruzione. Usare dinamiche di gruppo per

perseguire molteplici risultati (invece dei soli completamenti) offre l'opportunità per gli studenti di sviluppare resilienza e tenacia, oltre ad abilità di *coping* per situazioni in cui il supporto del gruppo non sia immediatamente disponibile.

- Modo: creare opportunità di interazione sociale tra tutti i membri del gruppo. Facilitare le opportunità per gli scambi discente-discente, discente-gruppo, discente-educatore e gruppo-educatore. Riflettere su come stabilire gruppi supportivi (al di là del corso).

Costrutto 7: Costruire relazioni di elevata fiducia tra tutti i partecipanti vs dare forma a relazioni professionali tra educatori e studenti, dove la fiducia è meno importante del raggiungimento degli obiettivi educativi.

- Ragioni: l'efficacia dell'educatore è correlata al livello di fiducia che è in grado di stabilire con gli studenti. Il livello di fiducia è direttamente correlato all'esperienza degli studenti di un ambiente di apprendimento sicuro, nel quale siano disponibili alti livelli di cura all'interno del gruppo.
- Modo: il "come" rappresenta altri costrutti che sono qui rilevanti.

Costrutto 8: Guidare la costruzione delle relazioni con l'esempio e il discorso riflessivo condiviso vs guidare le relazioni attraverso scambi didattici.

- Ragioni: modellare i ruoli e riflettere sulla costruzione di relazioni rende esplicita la conoscenza del contesto indigeno. La conoscenza esplicita delle relazioni di ruolo consente ai partecipanti di fare scelte consapevoli.
- Modo: rendere esplicito anche il proprio ruolo, così come i molteplici ruoli dei partecipanti. Osservare, modellare e riflettere sui ruoli rilevanti. Tracciare come gli studenti mettano in pratica i valori *tikanga* Māori.

Costrutto 9: Perseguire un'assistenza attiva e diretta verso gli altri all'interno del collettivo vs perseguire il prendersi cura degli altri come obbligo formale e non sentito.

- Ragione: si applicano qui le ragioni presenti per il costrutto 1.
- Modo: vedere le sezioni "modo" sopra.

Costrutto 10: Essere orgogliosi di accettare la responsabilità all'interno del gruppo vs assumersi la responsabilità come dovere naturale dell'autorità dell'educatore sugli studenti.

- Ragioni: il polo desiderabile è importante perché il successo dello studente dipende dall'impegno dei partecipanti nel gruppo. Tale impegno è la chiave per il loro sviluppo e, se raggiunto, può avere un impatto positivo su vari domini di esperienza, oltre a quelli accademici.
- Modo: creare per gli studenti opportunità di accettazione della responsabilità alla cura reciproca e in modo da sviluppare capacità di *leadership* all'interno del gruppo.

3.2. Statistiche descrittive

Nella Tabella 1 sono delineate le statistiche descrittive per gli elementi. Riportiamo il numero di costrutti utilizzato nella valutazione degli elementi (N=10), il *range* di significati, i significati, nonché errori standard e deviazioni standard come misure della variabilità di punteggi. Come anticipato, le etichette di ruolo positive (elementi 1, 2, 4 e 6) hanno mostrato significati positivi per tutti i costrutti. Come previsto, le etichette di ruolo negative (elementi 3, 5, 7 e 8) hanno prodotto significati negativi. Questi risultati sono coerenti con il punto di vista iniziale di SA riguardo agli elementi positivi e opposti.

Tabella 1: Statistiche descrittive degli elementi (N=10 costrutti)

Elementi	N	Range	Significato	Err. St.*	DS**
E1: Pratiche attuali	10	da 2 a 3	2,5	.17	.53
E2: Pratiche future	10	da 2 a 3	2.9	.10	.32
E3: Insegnare al di fuori dei significati attuali	10	da -2 a 3	-0.5	.43	1.35
E4: Insegnante preferito e ammirato	10	da -1 a 3	1.8	.33	1.03
E5: Insegnante che non era un modello di ruolo	10	da -2 a -1	-1.8	.13	.42
E6: Centrato sullo studente, basato sulla relazione	10	da 2 a 3	2.9	.10	.32
E7: Le relazioni basate sul completamento dei compiti sono meno importanti	10	da -2 a -1	-1.8	.13	.42
E8: Dover insegnare lo stile non <i>tikanga</i>	10	da -1 a -2	-0.5	.27	.85
N valido (elenco)	10				

*Err. St.: errore standard; **DS: deviazione standard.

Nella Tabella 2 riportiamo le statistiche descrittive per costrutti (N=8 elementi). Con quattro elementi "positivi" e quattro elementi "negativi", avevamo anticipato che le valutazioni sui costrutti si sarebbero situate vicino a 0. Solo due di questi (C4 e C5) erano a 1 e 1.25, mostrando che i significati erano inclinati verso destra nella distribuzione (significati positivi sulla scala).

Tabella 2: Statistiche descrittive per costrutti (N=8 elementi)

Costrutti	N	Range	Significato	Err. St.*	DS**
C1: Accogliere la collettività vs cure limitate	8	da -2 a 3	.88	.79	2.23
C2: Condividere il cibo come spirituale vs come fisico	8	da -2 a 2	.75	.56	1.58
C3: Relazioni significative vs abilità prima di tutto	8	da -2 a 3	.50	.78	2.20
C4: Bisogni olistici dello studente vs padronanza delle abilità	8	da -2 a 3	1.00	.82	2.33
C5: Gruppo inclusivo vs spirito competitivo	8	da -2 a 3	1.25	.68	1.90
C6: Partecipazione vs raggiungimento di risultati	8	da -2 a 3	.63	.73	2.07
C7: Perseguire un'elevata fiducia vs risultati	8	da -2 a 3	.50	.87	2.45
C8: Condivisione riflessiva vs istruire al controllo	8	da -2 a 3	.00	.80	2.27
C9: Diretto verso gli altri vs mero discorso di supporto	8	da -2 a 3	.50	.87	2.45
C10: Accoglienza vs responsabilità diretta	8	da -2 a 3	.88	.70	1.96
N valido (elenco)	8				

*Err. St.: errore standard; **SD: deviazione standard.

Nella Tabella 3 riportiamo le correlazioni tra gli elementi. Questi risultati mostrano una perfetta correlazione positiva tra gli elementi 2 e 6 (correlazione = 1.00, probabilità < 0.01), una correlazione positiva tra gli elementi 5 e 8 (correlazione = .930, probabilità < 0.01), e una relazione inversa tra gli elementi 6 e 7 (correlazione = -.667, probabilità < 0.04). Questi risultati forniscono supporto parziale al dendrogramma a due *cluster* riportati in Figura 1; nello specifico, gli elementi 2 e 6 che mostrano una relazione diretta tra due elementi positivi e una relazione inversa tra un elemento preferito (E2) e un elemento opposto (E7). Le valutazioni di SA hanno mostrato un alto livello di associazione tra le sue pratiche future (E2) e l'educazione centrata sullo studente e le pratiche educazionali basate sulle relazioni (E6), mentre le pratiche future (E2) erano inversamente correlate all'essere predisposto verso gli altri vs mero discorso di supporto (E7).

Tabella 3: Correlazioni tra elementi (Costrutti = 10)

Elementi	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
E1 (r) (sig)	1	.33 .35	.23 .51	.41 .24	0.00 1.0	.33 .35	-.50 .14	-.12 .73
E2 (r) (sig)		1	-.38 .27	-.07 .85	.17 .65	1.00** 0.00	-.67* 0.04	-.21 .73
E3 (r) (sig)			1	.48 .16	.20 .59	-.39 .27	.20 .590	.34 .34
E4 (r) (sig)				1	.10 .78	-.07 .85	.10 .78	.18 .73
E5 (r) (sig)					1	0.17 .65	-.25 .49	.93** 0.00
E6 (r) (sig)						1	-.67* .04	.21 .57
E7 (r) (sig)							1	.00 1.00

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2 code).

* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2 code).

Nella Tabella 4 riportiamo le correlazioni tra costrutti, e, come previsto, la costruzione che ha l'educatore dei valori Māori indica coerenza con tutti i poli emergenti, i quali mostrano un alto livello di correlazione, che va da 0,76 a 0,99, significativo a livello dell'1%. Questi risultati implicano che i poli positivi dei costrutti di SA sono integrati in una rete coerente di costrutti correlati.

Tabella 4: Correlazioni tra costrutti (Elementi = 8)

Costrutti	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
C1 (r) (sig)	1	.96** .000	.94** 0.00	.99** 0.00	.95** 0.00	.92** 0.00	.90** 0.002	.82* 0,013	.90** 0.002	.85** 0.008
C2 (r) (sig)		1	.90** 0.00	.97** 0.00	.92** 0.00	.89** 0.001	.85** .008	.72* 0,045	.85** 0.008	.82* 0,013
C3 (r) (sig)			1	.95** 0.00	.92** 0.001	.99** 0.00	.98** 0.00	.89** 0.003	.98** 0.00	.94** 0.000
C4 (r) (sig)				1	.93** .001	.92** .001	.90** .002	.76* 0,030	.90** 0.002	.85** 0.008
C5 (r) (sig)					1	.86** 0.006	.89** 0.003	.83* 0,012	.89** 0.003	.97** 0.001
C6 (r) (sig)						1	.97** 0.00	.88** 0.004	.98** 0.000	.90** 0.002
C7 (r) (sig)							1	.90** 0.002	1.00** .000	.94** 0.001
C8 (r)								1	.90** .000	.87** .000

(sig)									0.002	0.005
C9 (r) (sig)									1	.94** 0.001

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (2 code).

* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2 code).

3.3. Analisi dei cluster: Dendrogrammi

In Figura 1, il dendrogramma per gli elementi, come anticipato, con la clusterizzazione degli elementi positivi e quelli negativi come due configurazioni separate. Per dare un senso al dendrogramma, chiariamo alcune delle componenti del grafico. Il dendrogramma viene letto da sinistra a destra, con i numeri da 1 a 8 (in ordine inverso, dall'estremo sinistro) che indicano le fasi dell'analisi, con gli elementi (in ordine clusterizzato) sull'asse y del diagramma. Le linee verticali indicano gli elementi che sono correlati, mentre le linee orizzontali indicano la distanza alla quale i *cluster* si incontrano. Ciò implica che all'interno di ogni *cluster* i significati relativi agli elementi sono strettamente correlati, e ciò si riflette in combinazioni di distanze minime (distanze < 5), mentre dove la distanza tra *cluster* è grande, rivela la differenza tra i due *cluster* (distanza = 25). L'etichetta "Gruppo di *cluster* a distanze ridimensionate" si riferisce al ridimensionamento basato sul rapporto di valutazioni osservate per adottare valori nell'intervallo da 1 a 25 (vedere la parte superiore della Figura 1). "La minima varianza di Ward" si riferisce a come sono state calcolate le distanze, in questo caso, combinando elementi in cui la varianza entro il *cluster* è ridotta al minimo (Analisi dei Cluster, s.a.).

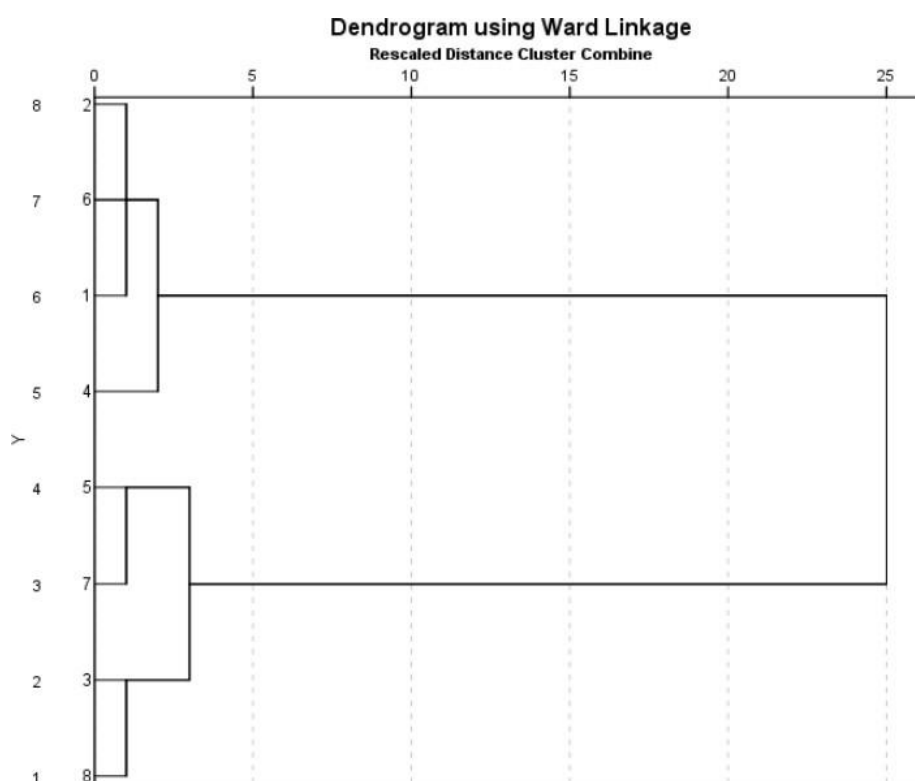


Figura 1: Dendrogramma degli elementi (positivi 1, 2, 4 e 6 e opposti 3, 5, 7 e 8)

Nel prossimo dendrogramma in Figura 2, catturiamo il *cluster* di *rating* per i costrutti. Abbiamo selezionato gli stretti legami tra i costrutti 7 e 9; 3 e 6; 5 e 10; così come 1 e 4, per generare un'indagine per una discussione di *follow-up*.

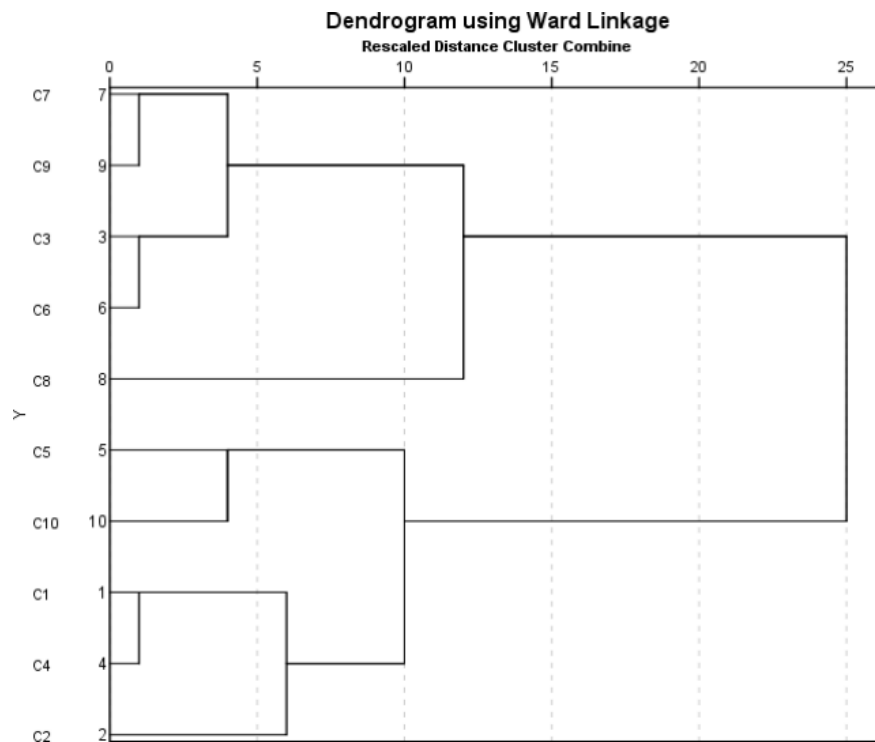


Figura 2: Poli emergenti dei costrutti

3.4. Indagini per l'intervista post-griglia e breve riepilogo dei risultati

PA ha definito le indagini (sotto forma di dichiarazioni seguite da domande di approfondimento), le quali sono servite come programma per l'intervista post-griglia. PA ha basato le indagini sui rilievi statistici riportati nelle tabelle e nelle figure sopra. I risultati erano basati sulle note prese durante l'intervista di PA.

Indagine 1: la Figura 1 mostra due *cluster*, il primo mostra la tua preferenza (elementi 1, 2, 4 e 6) che è notevolmente diversa dagli "opposti" (elementi 3, 5, 7 e 8). L'introduzione alla nuova corrente Māori ti ha consentito di eliminare alcuni dei conflitti che hai vissuto quando dovevi insegnare in una modalità che era incoerente con le tue convinzioni e credenze riguardo l'insegnamento?

- Risultati: SA ha convenuto di sentirsi meno tesa di prima. La sua introduzione alla nuova modalità ha eliminato parte del conflitto che aveva vissuto. Si aspettava che la nuova modalità includesse lo stesso materiale didattico di prima. L'unica differenza era il permesso di progettare esperienze di apprendimento che fossero coerenti con le sue credenze e pensieri *tikanga* Māori.

Indagine 2: la Tabella 3 mostra una correlazione perfetta tra l'elemento 2 ("pratiche future") e l'elemento 6 ("dare forma alle esperienze di apprendimento che gli studenti sono disposti ad abbracciare; inclusione attuativa; partecipando e contribuendo al collettivo; così come favorire relazioni di alta fiducia") (correlazione = 1.0, probabilità < 0.01). Questo livello di associazione si riflette anche nella piccola distanza di combinazione tra questi elementi nel dendrogramma (Figura 1). Cosa significa per te questo alto livello di associazione?

- Risultati: lo scenario nell'elemento 6 definisce pratiche *tikanga* Māori in linea con i valori chiave associati a una visione del mondo Māori. SA ha dichiarato che stava lavorando per sviluppare il suo approccio *tikanga* Māori. Le sue pratiche future, ha delineato SA, sarebbero state mirate a portare gli studenti ad aver piena coscienza del loro processo di apprendimento, favorendo l'inclusione di tutti gli studenti, indipendentemente dall'origine etnica; così come creare le condizioni in cui gli studenti potessero

partecipare e contribuire in modo sostanziale al processo di apprendimento. Sosteneva che il suo successo era direttamente correlato al livello di fiducia non solo tra lei e i suoi studenti, ma anche tra gli studenti stessi.

Indagine 3: l'elemento 6 (riferito all'indagine 2) e lo scenario negativo nell'elemento 7 ("una persona che si limita a parlare di cure attive in relazione al gruppo; perseguire soprattutto il completamento del compito; e tollerare l'egocentrismo e l'inclusione limitata") mostrano una relazione inversa (Tabella 3, correlazione = -0,67, probabilità < 0,04). Questo è mostrato nella posizione degli elementi in due *cluster* con una grande distanza di fusione/incontro segnalante una differenza (distanza riscalata = 25) (Figura 1). Le tue pratiche future non sono quindi associate alle pratiche descritte nell'elemento 7. Sei d'accordo?

- Risultati: SA ha convenuto che i due scenari erano in conflitto. Ha aggiunto che prima dell'introduzione del nuovo filone, ci si aspettava che lei presentasse lo stesso materiale a studenti Māori e studenti non Māori, all'interno di un approccio orientato al compito. Sentiva di dover agire in modi che non erano coerenti con le sue convinzioni, sentendosi spesso non autentica nelle sue interazioni con gli studenti in relazione all'insegnare e all'apprendere.

Indagine 4: le tue valutazioni mostrano un alto livello di associazione tra i poli emergenti di C7 (instaurare relazioni di elevata fiducia per favorire scambi costruttivi tra tutti i partecipanti) e C9 (sentirsi orgogliosi nell'accogliere la responsabilità all'interno del gruppo) (Tabella 4, correlazione = 0,94, probabilità < 0,001). Puoi spiegare questa relazione più nel dettaglio?

- Risultati: SA ha ritenuto che costruire relazioni di cura è stato il primo passo per guidare le dinamiche di gruppo. Il concetto *whānāu* (famiglia) implica che le relazioni erano significative quando supportavano i processi di gruppo. Più alto è il livello di fiducia tra i partecipanti, maggiore è il livello di coinvolgimento e sostegno reciproco.

Indagine 5: le tue valutazioni mostrano un alto livello di associazione tra i poli emergenti di C3 (formazione degli spazi di apprendimento in cui i partecipanti sviluppano spontaneamente relazioni significative) e C6 (creazione di scenari sociali dove ognuno partecipa spontaneamente e contribuisce) (Tabella 4, correlazione = 0,99, probabilità < 0,001). Puoi spiegare questa relazione tra il modo in cui progetti spazi di apprendimento e il modo in cui promuovi il coinvolgimento degli studenti?

- Risultati: SA ha sottolineato che, come educatore, era responsabile della creazione di uno spazio di interazione sociale in cui gli studenti potessero prendere l'iniziativa, così come impegnarsi nella cura e condivisione durante la costruzione di relazioni. Queste regole di coinvolgimento erano generalmente negoziate con gli studenti, dandogli la responsabilità di mantenere le regole di comunicazione e un rispettoso impegno.

Indagine 6: le tue valutazioni mostrano un alto livello di associazione tra i poli emergenti di C1 (accogliere la collettività nell'attuazione delle nostre cure) e C4 (formare un ambiente ricco di comunicazione diretto a tutti gli aspetti dell'esperienza dello studente, incluso l'apprendimento) (Tabella 4, correlazione = 0,99, probabilità < 0,001). Puoi spiegare questa relazione in modo più dettagliato?

- Risultati: SA ha sottolineato che una buona comunicazione è stata la chiave per costruire relazioni, utilizzando le dinamiche di gruppo come una risorsa nel proprio insegnamento. Ha delineato le regole dell'interazione di gruppo, negoziate e condivise da tutti i partecipanti.

3.5. Le analisi discorsive delle azioni e dei processi

Per triangolare ed elaborare i nostri risultati (Viney & Nagy, 2012), PA ha rivisitato i dati dell'intervista. Dopo aver trascritto l'intervista, ha usato il *software* NVivo (Versione 10) per eseguire un'analisi delle sequenze interazionali relative all'argomento nel discorso PA/SA. Usando il confronto costante, una tecnica presa dalla *grounded theory* (Charmaz, 2014), ha analizzato l'intervista più profondamente. Per convalidare i risultati

fino ad ora ottenuti, ha analizzato più a fondo la trascrizione confrontando i diversi risultati, e quindi ha iniziato a codificare l'intera intervista. L'analisi iniziale ha prodotto 49 categorie che, alla rianalisi, sono state classificate in 6 categorie. Ha classificato le ampie sequenze di cambiamenti conversazionali, demarcati da cambi di argomento e/o segnali discorsivi (Bax, 2011), nelle seguenti sei categorie primarie. Riportiamo la frequenza della specifica categoria nell'intervista.

Categoria 1: convalidare e valorizzare il *tikanga* Māori come sistema di credenze (18 sequenze).

SA ha dichiarato di aver avviato la corrente *Te Tuapapa Hauora* perché sapeva che un approccio *tikanga* Māori avrebbe migliorato i risultati per gli studenti Māori e non Māori, creando l'opportunità per lei e il suo collega di affrontare le difficoltà d'apprendimento degli studenti e perseguire un approccio basato sulla relazione per migliorare i loro risultati. Seguire un approccio *tikanga* Māori significava per lei anche essere in grado di recuperare e mantenere la sua autenticità e integrità come educatrice. SA ha ritenuto che l'approccio orientato allo svolgimento del compito del corso principale fosse troppo rigido e impersonale.

Categoria 2: costruire relazioni di cura (11 sequenze).

SA si è occupata di aspetti specifici come la costruzione di relazioni attraverso l'impegno e il dialogo; il cibo come importante simbolo di cura, sia fisica che spirituale; e una rispettosa partecipazione. SA ha anche esplorato l'aspetto negativo di una pedagogia basata sulla relazione, spiegando la sua strategia nel caso la relazione fosse data per scontata. Tuttavia, SA era stata anche chiara sul fatto che un alto livello di fiducia interpersonale contribuisce ad una ottimale partecipazione e ad impegno.

Categoria 3: negoziare un controllo sull'apprendimento centrato sullo studente e la gestione delle conversazioni, delle relazioni e delle dinamiche di gruppo (8 sequenze).

SA ha costantemente affermato che la chiave consisteva nella creazione di processualità condivise da lei e dai suoi studenti. Ha negoziato esplicitamente con gli studenti le regole di ingaggio entro un contesto *tikanga* Māori.

Le cinque regole importanti, che regolano la partecipazione, erano le seguenti:

- Regola 1: ogni individuo, indipendentemente dal livello di abilità, è in grado di contribuire allo scambio educativo in un gruppo (regola del tutti sono in grado di contribuire).
- Regola 2: per garantire un coinvolgimento ottimale, qualsiasi domanda dello studente dovrebbe essere indirizzata prima ad un compagno di studi (o ai compagni di corso) per chiarimenti, e solo allora all'educatore (regola di re-indirizzamento dei percorsi di richiesta di informazioni incentrati sul gruppo).
- Regola 3: porre domande all'educatore in modi che chiarirebbero processi e finalità del gruppo (regola del cercare chiarimenti per il gruppo).
- Regola 4: coinvolgere gli altri con rispetto, mantenere una comunicazione a basso rischio (regola del basso rischio da fronteggiare).
- Regola 5: l'apprendimento interattivo si sviluppa spontaneamente e non è imposto dall'educatore (regola della spontaneità della comunicazione).

Categoria 4: sviluppare dinamiche di gruppo supportive (8 sequenze).

SA ha osservato che un gruppo di supporto (il concetto *whānau*) era importante nel suo approccio *tikanga* Māori. Ha sottolineato che l'utilizzo delle dinamiche di gruppo per promuovere l'apprendimento è solo una parte del processo. L'obiettivo principale è quello di fornire agli studenti la capacità di accedere a gruppi come fonti di sostegno, ancorché di crearne.

L'autonomia dello studente, ha affermato SA, è stata osservata nel contesto della capacità dello studente di accedere e sfruttare il supporto all'interno dei gruppi. Questo era un obiettivo non solo nel contesto di apprendimento attuale, ma anche in altri contesti al di là della sicurezza del gruppo.

Categoria 5: affrontare le sfide dei cambiamenti nelle abitudini (5 sequenze).

SA ha osservato che la mancanza di supporto e la mancanza di risorse sono stati i principali ostacoli all'attuazione di un approccio *tikanga* Māori. Altri fattori che hanno influito sul successo dello studente nel programma includono fattori socio-economici, sfide sociali legate alla famiglia e a se stessi, percezioni di *agency* personale e autoefficacia, e preoccupazioni per la salute mentale. Una vasta gamma di fattori ha impattato sul successo dello studente.

Categoria 6: riflettere sui modelli di ruolo (2 sequenze).

SA ha dichiarato di avere due insegnanti come modelli di ruolo. Di questi, l'aspetto specifico che ammirava era il modo in cui si stabilivano e si mantenevano relazioni con tutti gli studenti e come le qualità di quelle relazioni avessero avuto un impatto positivo sul loro apprendimento. SA ha ammesso che le sue sfide erano molto più complesse di quelle affrontate da questi ammirati maestri.

4. Discussione

Abbiamo considerato due punti focali. Il primo è il significato dei metodi TCP nell'articolare la costruzione dei significati pedagogici degli educatori, incluso il valore per l'istituto. Abbiamo identificato diversi ordini di riflessione che, visti come parte dello sviluppo professionale degli educatori, sostengono l'uso di questi metodi. Successivamente, abbiamo esplorato il contenuto della rete di costrutti di SA, occupandoci dei suoi costrutti chiave, e del valore delle griglie di repertorio per mostrare che i costrutti, in quanto personali e individualizzati, si presentano in reti di significato relativamente integrate. La discussione dovrebbe essere considerata rispetto alla premessa che la pratica riflessiva è un prerequisito per rendere esplicito il *know-how* tacito dell'educatore e che tale conoscenza esplicita è un primo passo per interrogare il proprio pensiero e il proprio agire didattico (Kinsella, 2007).

4.1. Il significato dei metodi TCP nell'articolare la creazione di significato pedagogico degli educatori

Abbiamo illustrato come i metodi TCP potrebbero essere utilizzati entro un approccio multi-metodo. Abbiamo optato per un'indagine cooperativa, due metodi TCP (elicitazione dei costrutti e griglia di repertorio) e un approccio di dissertazione analitica. Tali metodi sono stati utilizzati per triangolare i nostri risultati (Cresswell, 2013; Viney & Nagy, 2012). Abbiamo invocato il costrutto conoscitore primario/conoscitore secondario per definire i nostri contributi all'indagine (Berry, 1981). Da un punto di vista del conoscitore primario, PA era responsabile della metodologia e SA della convalida della narrazione del suo sistema di costrutti da parte di PA. Da un punto di vista del conoscitore secondario, SA era guidata da PA su questioni di metodologia e PA era diretto da SA sul contenuto del suo sistema di costrutti. Lo studio ha illustrato quattro livelli di riflessione (Greyling & Lingard, 2015). Il primo è stato l'elicitazione dei costrutti che è risultato in dieci costrutti bipolari, elaborati dopo il processo di revisione. Il secondo si è verificato quando SA ha compilato la griglia, valutandone gli elementi sulla base dei suoi dieci costrutti. Il terzo ha coinvolto l'intervista e l'analisi post-grid: le indagini sono state utilizzate per esplorare la correlazione tra i costrutti di SA. Il risultato è che siamo stati in grado di andare oltre i costrutti di catalogazione per mostrare come SA li abbia costruiti come una rete interagente. Aggiungendo un *focus* analitico del discorso, abbiamo elaborato l'approccio *tikanga* Māori di SA. L'ultimo livello di riflessione si è verificato durante la stesura di questo articolo. I commenti dei revisori esterni ci hanno spinto ad elaborare i costrutti di SA, aggiungendo "perché"/ragioni e "come"/modi, rivedere la nostra narrazione del processo e riscrivere discussione e conclusione. Abbiamo considerato lo studio come un esempio di pratica riflessiva che ha aumentato la consapevolezza dei partecipanti sull'approccio pedagogico dell'educatrice indigena, radicato nei valori *tikanga* Māori. Il processo riflessivo ha permesso a SA di rendere esplicita la sua conoscenza tacita, generando una narrazione condivisa del suo approccio pedagogico. Tale resoconto della creazione di significato di SA può servire come base e orientamento nella riflessione sulla pedagogia *tikanga* Māori, il che

potrebbe essere utile per rendere operativa la *Māori Capability Framework*/Cornice di Capacità dell'Istituto (Wintec, 2013) e perseguire le priorità strategiche nella Strategia per l'istruzione terziaria del Ministero della Nuova Zelanda (2015-2019).

4.2. Il sistema di costrutti dell'educatore indigeno

L'aspetto più evidente dei risultati è stata la loro consistenza. L'analisi del *cluster* degli elementi ha mostrato, come abbiamo anticipato, che gli elementi positivi e gli elementi opposti erano configurati come due *cluster* (vedi Figura 1) che si allineavano con l'approccio di SA *tikanga* Māori vs non-*tikanga* Māori. La sua visione del mondo *tikanga* Māori era evidente anche dagli alti livelli di associazione tra i poli emergenti dei suoi costrutti (vedi Tabella 4) che variava da 0,75 a 0,99, significativo al livello dell'1%. Le risposte di SA alle indagini sono coerenti con le correlazioni nella Tabella 4, così come le piccole distanze di incontro delle linee orizzontali che mostrano alti livelli di associazione nelle Figure 1 e 2. Questi risultati hanno mostrato che i costrutti di SA sono stati integrati in una rete coerente. Confrontando e riflettendo su questi risultati, abbiamo identificato due costrutti fondamentali: mobilitare le dinamiche di gruppo e la costruzione di relazioni. SA ha sviluppato resoconti delle dinamiche necessarie per costruire relazioni, mostrare cura, assumersi responsabilità, così come partecipare e contribuire. Lo scopo di SA era quello di coinvolgere gli studenti nel co-progettare ed essere co-titolari di un percorso di esperienze positive di apprendimento, fondato su un rapporto di fiducia e di cura reciproca all'interno del gruppo. SA ha considerato il successo educativo come uno dei tanti risultati che potrebbero essere potenzialmente raggiunti. Sebbene i valori *tikanga* Māori in questo contesto fossero strettamente definiti, erano applicati in modo flessibile - erano ritenuti significati aspirazionali perseguiti dai partecipanti al gruppo. PA ha sostenuto che i poli emergenti dei costrutti di SA erano strettamente definiti, fungendo da punti stabili di orientamento nel suo sistema di credenze pedagogiche. Ha ipotizzato che se i costrutti fossero strettamente definiti, qualsiasi insegnamento che richiedesse a SA di uscire dal suo sistema di credenze potrebbe portare a una sua esperienza di conflitto (Feixas, Saül & Sanchez, 2000). SA lo ha confermato in varie risposte (vedi indagini 1 e 3). Ciò significa che l'orientamento allo svolgimento del compito spingerebbe SA ad agire in modi che ritiene incoerenti con i poli emergenti dei suoi costrutti. La domanda, registrata da PA, era come SA avesse affrontato tale incoerenza quando le era stato chiesto di lavorare con un approccio più orientato allo svolgimento del compito. In altre parole, qual era la sua soglia di tolleranza nei confronti del conflitto? A che punto il conflitto sarebbe diventato insostenibile? I suoi commenti erano che a volte si sentiva un'"imbrogliosa", "falsa" e "non autentica" - facendo meccanicamente una cosa in cui non credeva. Come Kalekin-Fishman (2003) osserva: la «capacità di frammentazione in senso kelliano è, quindi, un segno della propria capacità di essere un 'membro', ed è una condizione per la sopravvivenza» (p.149). L'individuo deve essere in grado di tollerare una certa frammentazione per sopravvivere nelle diverse comunità in cui si trova incluso. In altre parole: a che punto i conflitti di questo tipo diventano debilitanti? Come possono essere supportati gli educatori per affrontare le richieste di insegnamento che generano tali conflitti? Come rendere esplicite le pedagogie indigene per rivelarne il valore? Verificando il nostro resoconto rispetto agli attuali testi di confine istituzionali, a cui si fa riferimento nella nostra introduzione, abbiamo notato che le prospettive di SA sono coerenti con i termini *tikanga* Māori e le competenze chiave delineate in Macfarlane et al. (2008). Il termine *tataritanga* (pensare e costruire significato), simile al termine TCP "costruire", descrive il nostro sforzo cooperativo. Il termine *manaakitanga* (relativo ad altri, relazioni di cura e impegno rispettoso) è stato ripreso nei poli emergenti dei costrutti 1, 2 e 9, mentre il termine *rangatiratanga* (gestione di sé come leader e agente autonomo nel gruppo) è riferito al costrutto 10. Il termine *whakawhānaungatanga* (costruzione e mantenimento di relazioni) si rifletteva nei costrutti 3, 4, 7 e 8. Il termine *whaiwāhitanga* (partecipare e contribuire) è rappresentato dal costrutto 6, mentre il termine *whānau* (gruppo esteso famiglia) era prominente nei costrutti 1, 2, 5, 9 e 10.

5. Conclusione

Abbiamo concluso che i metodi TCP sono stati utili nell'articolare la costruzione dei significati di un'educatrice indigena in un contesto formativo. Una prova della sua rete di costrutti pedagogici è stata raccolta in una sequenza di azioni che incapsula quattro livelli di pratica riflessiva. Abbiamo illustrato quanto fossero importanti le dinamiche di gruppo e la costruzione di relazioni nella pedagogia Māori.

Il nostro resoconto non è esaustivo: abbiamo articolato dieci costrutti e come questi siano interconnessi. Abbiamo anche identificato argomenti di interesse per un'ulteriore riflessione, compreso il costrutto *gestibile vs conflitto debilitante*, rilevante quando gli educatori si trovano a dover agire in modi incongruenti con i loro significati pedagogici. Indipendentemente dal fatto che gli educatori sperimentino o meno conflitti, come possono esplorare i significati impliciti associati ai loro costrutti? Nel nostro caso, il ciclo della creatività (Kelly, 1955) e il modello ABC (Tschudi & Winter, 2012) sono i prossimi passi nell'indagine dei significati nascosti non simbolizzati della pedagogia indigena di SA.

Nota dell'autore

Gli autori desiderano ringraziare il Direttore: Māori Achievement, Hera White; il Direttore del Centro per gli studi di base a Waikato Institute of Technology, Margaret Naufahu, e il manager dei Māori Achievement, Kingi Kiriona, per il loro supporto. Vorremmo anche ringraziare i due revisori per il loro contributo. Ci assumiamo la responsabilità di questa narrazione revisionata di ciò che, comunque, rimane una narrativa in evoluzione.

Bibliografia

- Bax, S. (2011). *Discourse and genre. Analysing language in context*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2nd edition). Los Angeles: Sage Publications.
- Bell, R. C. (2003). The repertory grid technique. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology* (pp. 95- 103). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Berry, M. (1981). Systemic linguistics and discourse analysis: A multi-layered approach to exchange structure. In M. Coulthard & M. Montgomery (Eds.), *Studies in discourse analysis* (pp. 120-145). London: Routledge & Kegan Paul.
- Borg, M. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109. doi: 10.1017/S0261444803001903
- Butt, T. (2003). The phenomenological context of personal construct psychology. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology* (pp. 379-386). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd edition). Los Angeles: Sage Publications.
- Chauvel, F., & Rean, J. (2012). *Doing better for Māori in tertiary settings. Review of the literature*. Wellington, New Zealand: Tertiary Education Commission (TEC).
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design*. Los Angeles: Sage Publications.
- Epting, F. R., Suchman, D. L., & Nickeson, C. J. (1971). An evaluation of elicitation procedures for personal constructs. *British Journal of Psychology*, 62, 513-517. doi: 10.1111/j.2044-8295.1971.tb02066.x
- Feixas, G., & Cornejo, J. M. (2002). *A manual for the repertory grid. Using the GRIDCOR programme* (Version 4.0). Consultato da <http://www.terapiacognitiva.net/record/pag/contents.htm>
- Feixas, G., Saül, L. A., & Sanchez, V. (2000). Detection and analysis of cognitive conflicts: Implications for case formulations and the therapy process. In J. W. Scheer (Ed.), *The person in society: Challenges to a constructivist theory* (pp. 391-399). Giessen, Germany: Psychosozial-Verlag.
- Fransella, F., Bell, R., & Bannister, D. (2004). *A manual for repertory grid technique* (2nd edition). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1-13. doi: 10.1017/S0261444801001720
- Gallagher, T. (2015). Tikanga Māori Pre-1840. In *Te Kāhui kura Māori*, o(1). Consultato da <http://nzetc.victoria.ac.nz/tm/scholarly/tei-Bidoo1Kahu-t1-g1-t1.html>
- Gascoigne, N., & Thornton, T. (2013). *Tacit knowledge*. Durham, UK: Acumen.
- Greyling, W., & Lingard, O. (2015). Reflecting on a vocational educator's theory of practice: A co-constructed account. *Personal Construct Theory & Practice*, 12, 18-33.
- IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. [Computer software]. Armonk, NY: IBM Corp.

- Kalekin-Fishman, D. (2003). Social relations in the modern world. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology* (pp. 143-152). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (vol. 1-2). New York, NY: Norton.
- Kinsella, E. A. (2007). Embodied reflection and the epistemology of reflective practice. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 395-409. doi: 10.1111/j.1467-9752.2007.00574.x
- Leech, G., & Svartvik, J. (1992). *A communicative grammar of English*. Harlow: Longman.
- Macfarlane, A. H., Glynn, T., Grace, W., Penetito, W., & Bateman, S. (2008). Indigenous epistemology in a national curriculum framework. *Ethnicities*, 8(1), 102-127. doi: 10.1177/1468796807087021
- NZ Ministry of Education (MoE) (2014). *Tertiary Education Strategy 2014-2019*. Consultato da <http://www.education.govt.nz/further-education/current-priorities-for-further-education/tertiary-education-strategy/>.
- QSR International Pty Ltd 2012. NVivo qualitative data analysis software, Version 10. [Computer software].
- Te Kanawa, K. M. (2009). *Toi Maramatanga – a visual Māori art expression of meaning* [Unpublished master's thesis]. Auckland University of Technology.
- Te Taura Whiri i te Reo Māori (sine anno). *Mō Kō-rero Māori. The definition of tikanga Māori*. Consultato da <http://www.korero.maori.nz/forlearners/protocols>.
- TEC (Tertiary Education Commission) (2014). *Doing better for Pasifika*. Wellington, New Zealand: Tertiary Education Commission (TEC).
- Thomas, R., Hardy, C., & Sargent, L. D. (2007). Artifacts in interaction: The production and politics of boundary objects. *Advanced Institute of Management Research Working Paper Series*. doi:10.2139/ssrn.1309582
- Tschudi, F., & Winter, D. (2012). The ABC model revisited. In P. Caputi, L. L. Viney, B. M. Walker, & N. Crittenden (Eds.), *Personal construct methodology* (pp. 89-108). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Viney, L. L., & Nagy, S. (2012). Qualitative methods in personal construct research: A set of possible criteria. In P. Caputi, L. L. Viney, B. M. Walker, & N. Crittenden (Eds.), *Personal construct methodology* (pp. 53-68). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Wintec (2013). *Māori Capability Framework (TeNgāwhā Whakatupu)*. Consultato da <http://www.wintec.ac.nz/maori/Pages/staff-information.aspx>
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, R. P. (2008). Eliciting cognitions of strategizing using advanced repertory grids in a world constructed and reconstructed. *Organizational research methods*, 11, 753-769. doi: 10.1177/1094428107303353

Sitografia

www.maori.org.nz

Note sugli autori

Willfred Greyling
Waikato Institute of Technology
Wilfred.Greyling@wintec.ac.nz

Manager per il settore di alfabetizzazione e matematica presso il Waikato Institute of Technology, interessato ai metodi della Teoria dei Costrutti Personali nella promozione della pratica riflessiva tra gli educatori in ambito vocazionale e costruzione della formazione di base. È anche ricercatore associato del Dipartimento di Inglese, Università dello Stato Libero, Sudafrica.

Kiri Waitai
Waikato Institute of Technology

Membro senior del personale accademico presso il Waikato Institute of Technology, ha insegnato la lingua e i protocolli Māori in vari contesti ed è stata coinvolta nella stesura del Māori Capability Framework dell'Istituto. Come educatrice di livello base, ha avviato il corso di base di Māori, Te Tuapapa Hauora, presso l'Istituto. Kiri è anche la vincitrice più recente del Dr Hare Puke Māori Leadership Scholarship che le ha permesso di rappresentare Wintec alla Conferenza Internazionale sull'Educazione a New York.