

## Activity Theory and Digital Storytelling as tools for the development of professional skills in higher education

### Activity Theory e Digital Storytelling come strumenti per lo sviluppo di competenze professionali in ambito accademico

**Cinzia Ferranti**

University of Padova, Dept. of Digital Learning and Multimedia, Padova (Italy)

**Corrado Petrucco**

University of Padova, Dept. of Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology,

**OPEN ACCESS****Double blind peer review**

**Citation:** Ferranti, C., Petrucco, C., (2021). Activity Theory and Digital Storytelling as tools for the development of professional skills in higher education. *Italian Journal of Educational Research*, 26, 118-128.

**Corresponding Author:** Cinzia Ferranti  
cinzia.ferranti@unipd.it

**Copyright:** © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

**Received:** September 7, 2020**Accepted:** January 15, 2021**Published:** June 22, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744  
<https://doi.org/10.7346/sird-012021-p118>

**Abstract**

The exploratory research describes a teaching experience in a Course in Educational Sciences where, in order to stimulate reflection on students' future professional skills, a method involving the use of Activity Theory and Digital Storytelling was experimented. Following the narration of professional real-life episodes (storytelling), the problem-solving methods adopted by a Community of Practice were analysed through the Activity Theory Model. Subsequently, the analysis were used for the creation of Digital Storytelling while also highlighting the emotional aspects related to the problem solving processes adopted by the Community of Practice. This balancing act between "reason" and "emotion" has stimulated students to objectively recognize the possible best professional practices in systemic critical situations in educational and social contexts. We report some results that emerged from the qualitative-quantitative survey that involved the students at the end of the activities.

**Keywords:** activity theory; digital storytelling; professional skills; community of practice; higher education.

**Riassunto**

La ricerca esplorativa descrive un'esperienza didattica in un Corso di Laurea Magistrale di Scienze dell'Educazione dove, per stimolare la riflessione sulle future competenze professionali degli studenti, è stato sperimentato un metodo che prevede l'utilizzo del Digital Storytelling e dell'Activity Theory. Sulla base della narrazione di episodi reali (storytelling) sono state analizzate le modalità di soluzione dei problemi che una Comunità di Pratica professionale ha adottato attraverso l'Activity Theory. Successivamente i risultati dell'analisi sono stati utilizzati per la creazione di Digital Storytelling evidenziando al tempo stesso anche gli aspetti emozionali correlati ai processi di *problem solving* adottati dalla Comunità di Pratica. Questo bilanciamento tra "ragione" ed "emozione" ha stimolato gli studenti al riconoscimento oggettivo delle possibili migliori pratiche professionali in situazioni di criticità sistemiche presenti in contesti educativi e sociali. Si riportano alcuni risultati emersi dall'indagine quali-quantitativa che ha coinvolto gli studenti al termine delle attività.

**Parole chiave:** activity theory; digital storytelling; competenze professionali; comunità di pratica; didattica universitaria.

**Credit author statement**

Sebbene il presente paper sia frutto di un lavoro condiviso, si attribuiscono i §§ 1, 2, 3 e 6 a C. Petrucco e i §§ 4, 4.1, 5, 5.1 e 5.2 a C. Ferranti.

## 1. Introduzione

Le ricerche sulla comunicazione narrativa nei contesti didattici e professionali confermano che attraverso il racconto di storie di esperienze personali (*storytelling*) è possibile stimolare importanti pratiche riflessive (Wheeler et al., 2016). Il racconto e l'ascolto di storie sembra capace di modificare la struttura del cervello tanto quanto la stessa esperienza personale vissuta (Restak, 2004; Suzuki et al., 2018) e facilita la comunicazione interpersonale permettendo il rilascio di ormoni che favoriscono l'empatia, come l'ossitocina, e sincronizzando i processi neurali del cervello sia di chi racconta che di chi ascolta (Stephens, Silbert & Hasson, 2010). Lo *storytelling* aiuta anche a rendere esplicita la conoscenza tacita: infatti mentre dati ed informazioni possono essere agevolmente codificati in supporti formali (moduli, testi, grafici) le conoscenze pratiche sono difficilmente formalizzabili e le definiamo come conoscenza tacita (Polanyi, 1979; Whyte & Classen, 2012).

Molta conoscenza tacita emerge nelle storie perché questa è composta soprattutto da abilità e competenze derivate dall'esperienza acquisita quando si affrontano problemi (il *know-how*) e il racconto, anche attraverso una ricca descrizione del contesto e dei dettagli, aiuta a comunicare al meglio le pratiche adottate per risolvere il problema. Spesso queste storie diventano poi delle vere e proprie *war stories* (storie memorabili) che entrano a far parte della memoria comunitaria di un gruppo di lavoro (Orr, 1996) e riutilizzate per riflettere e cercare di risolvere problemi simili (Milton, 2010). Nelle *war stories* sono di solito presenti tre dimensioni importanti (Boje, 2008): emozionale, contestuale ed esplicita. Infatti, una buona storia diventa *war story* quando è ricca di dettagli, di contesti emozionali, di relazioni causa-effetto e di intenzionalità. Alcuni ricercatori sottolineano l'importanza delle storie anche nel contesto del miglioramento delle pratiche professionali (Schön, 1993) e dell'apprendimento durante i processi dell'apprendistato (Lave & Wenger, 1991).

## 2. Digital Storytelling come strumento per la riflessione sulle future pratiche professionali degli studenti universitari

Sebbene la modalità preferita per raccontare sia quella *face-to-face*, oggi molto spesso le storie vengono condivise anche attraverso un video e assumono la forma di veri e propri *Digital Storytelling*. Questi oltre ad essere una pratica consolidata nella didattica (Lambert & Hessler, 2018) si stanno diffondendo anche nei contesti professionali (Challinor, Marín, & Tur, 2017) come attività efficace per stimolare la riflessione (Schön, 1993) e, attraverso l'organizzazione delle esperienze del proprio vissuto, arrivare ad un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2018) per migliorare così le proprie pratiche professionali.

In questa esperienza didattica pilota, abbiamo utilizzato il *Digital Storytelling* proprio come dispositivo per stimolare la riflessione sulle future competenze professionali di un gruppo di studenti universitari di una Laurea Magistrale nell'ambito del coordinamento di servizi educativi. In particolare, le competenze oggetto della sperimentazione sono state quelle 1) relazionali e comunicative, 2) valutative, riflessive e di *problem solving*, 3) digitali e medialità, tutte legate allo specifico futuro contesto di lavoro. L'attività che si è svolta durante il corso universitario ha avuto una durata di circa tre mesi e si è strutturata in quattro fasi. È importante sottolineare che tutte le fasi sono state svolte dagli studenti in modalità collaborativa, in particolare quella riflessiva sulle competenze:

1. *Il racconto/ascolto della storia*: a ciascun studente è stato chiesto di raccontare, condividere e commentare in un forum online una situazione reale problematica (ad es. un "incidente critico" (Agnew, 2019) vissuta da loro stessi all'interno di una Comunità di Pratica o professionale (di lavoro o in ambito informale) e di come questa sia stata risolta. Gli studenti si sono poi organizzati in gruppi che hanno scelto ciascuno una specifica storia da trasformare in un *Digital Storytelling*.
2. *L'analisi del problema descritto dalla storia attraverso il modello dell'Activity Theory* specificando chi sono i protagonisti, i problemi e le soluzioni adottate dai membri della Comunità di Pratica (CoP) così come le specifiche competenze richieste per risolverli nel modo ottimale. Questa è stata l'attività più importante a livello metacognitivo, di riflessione personale e di gruppo.

3. *La stesura della sceneggiatura e dello storyboard* necessario per la realizzazione del video. In questa fase gli studenti hanno tenuto conto dell'analisi effettuata con l'*Activity Theory* e costruito una storia con una struttura narrativa coerente con tutti gli attori coinvolti, la descrizione del problema e la soluzione, evidenziando anche le emozioni dei membri della Comunità di Pratica.
4. *La creazione e la diffusione del Digital Storytelling*; dopo un breve laboratorio dove hanno acquisito sia abilità tecniche che metodologiche per lavorare con software di editing audio/video, i *digital tale* realizzati, quando possibile, sono stati condivisi tra i membri di Comunità di Pratica professionali dei loro contesti di lavoro.

In molti casi gli studenti hanno ricreato i contesti originali e si sono improvvisati loro stessi attori nella realizzazione del video/slideshow, facendo diventare così il Digital tale una vera e propria *surrogate experience* relativa alle esperienze professionali (Sole & Wilson, 2002). Agli studenti è stato chiesto nella seconda (2. analisi con l'*Activity Theory*) e terza fase (3. Sceneggiatura e Storyboard) di esplicitare anche le emozioni dei protagonisti delle storie: infatti sono proprio queste a rendere una storia 'interessante' e degna di attenzione in quanto evidenziano il grado di coinvolgimento emotivo dei protagonisti e di conseguenza il grado di importanza attribuita al problema (McDrury & Alterio, 2003). Inoltre il processo d'identificazione delle emozioni costringe chi ascolta la storia a immedesimarsi nel punto di vista del protagonista e a cercare di dare un senso ai suoi pensieri e sentimenti (Christiansen, 2011), sviluppando così l'intelligenza emotiva che in questo caso è proprio una delle competenze di base richieste agli operatori dei servizi socio-educativi (Grant, Kinman & Alexander, 2014).

Molto spesso però *l'intenzionalità e l'emozionalità* associate al racconto di una storia professionale (sia di chi la racconta che di chi la ascolta) possono diventare un problema: ad esempio la storia può offuscare, con la presenza di *bias* cognitivi, il giudizio su come risolvere efficacemente un problema o screditare le soluzioni proposte o infine attribuire la responsabilità del fallimento a scarse competenze professionali di specifiche persone verso cui si ha una particolare avversione. Proprio per evitare di cadere in queste trappole cognitive e cercare di analizzare in modo neutrale i fatti narrati abbiamo introdotto una fase di analisi con il *framework* della *Activity Theory*.

### 3. Activity Theory come strumento per l'analisi dei problemi narrati in storie professionali

La fase più critica dell'attività didattica proposta agli studenti ha richiesto di avviare un processo di analisi delle storie con l'ausilio del modello della teoria dell'attività storico-culturale (CHAT) o semplicemente *Activity Theory* (AT) allo scopo di evidenziare meglio alcune criticità presenti, "contraddizioni" o "tensioni di sistema", e al contempo di riuscire in maniera sistematica ad evidenziare il ruolo di tutti gli attori e degli elementi coinvolti (Engeström, 1987). L'analisi con l'AT ha avuto l'obiettivo di progettare un *Digital Storytelling* con l'esplicito intento di migliorare la comprensione e la soluzione di problematiche professionali tipiche e di stimolare al tempo stesso alcune competenze trasversali richieste in un loro futuro reale contesto di lavoro. Molti studenti, infatti, avevano già avuto esperienze professionali o erano inseriti in un contesto di lavoro e quindi non è stato difficile raccontare le loro esperienze professionali autentiche.

Il modello dell'AT consente di evidenziare gli attori e gli elementi fondanti un "sistema di attività" (Engeström, 1987; 2001). Secondo questo modello, si possono infatti descrivere le attività di un sistema socio-tecnico complesso, come ad esempio i problemi che si possono presentare in una Comunità di Pratica professionale, analizzando le interrelazioni di sei elementi che contribuiscono al conseguimento di uno specifico obiettivo/esito. Gli elementi sono rispettivamente:

- il Soggetto/i (*subject*) – attore singolo o collettivo impegnato nell'attività;
- l'Obiettivo (*objective*) – l'obiettivo generale che fornisce il senso complessivo o il significato dell'intero sistema di attività;
- la Comunità (*community*) – il contesto comunitario di riferimento dell'attività (sociale, territoriale o di più ampia comunità professionale di appartenenza);

- gli Strumenti (*instruments*) – gli artefatti materiali e tecnologici o gli strumenti linguistici utilizzati dagli attori del sistema;
- la Divisione del lavoro (*division of labor*)- la divisione delle attività tra i soggetti e altri attori del sistema;
- le Regole (*rules*) - le regole implicite ed esplicite, i riferimenti normativi o le linee guida che regolano le attività nel sistema;

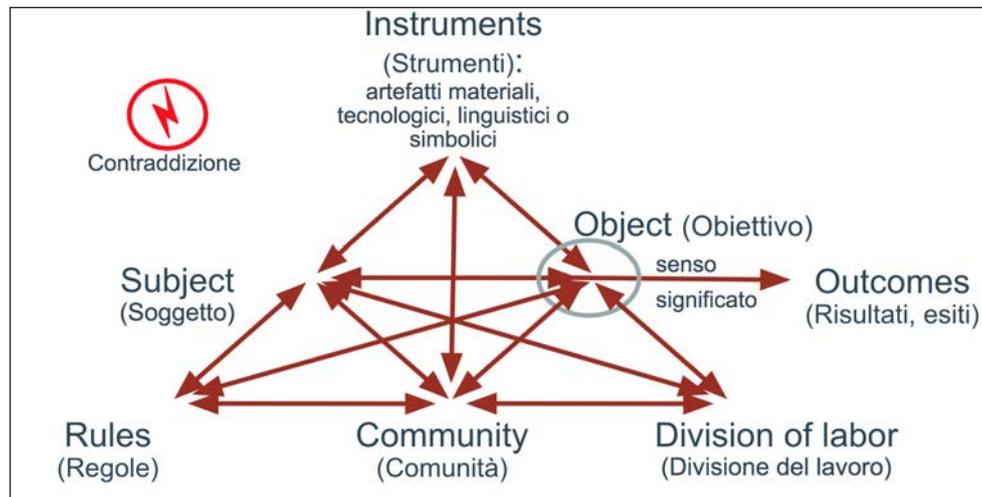


Figura 1: Schema esplicativo che evidenzia le interrelazioni degli elementi di un sistema d'attività secondo la teoria dell'attività storico-culturale (CHAT). Adattato da Engeström (1987)

In un sistema d'attività, tra i vari elementi, emergono spesso alcune criticità, definite “contraddizioni” di sistema (Engeström, 2001). Le contraddizioni tra due elementi del triangolo sono il punto di partenza per il riconoscimento delle principali tensioni insite nel sistema, ma che rappresentano anche la possibile direzione per l'evoluzione del sistema di attività stesso. Ad esempio, la contraddizione tra le “regole” e il “soggetto” può portare a rivedere alcune regole o a modificare il comportamento dei soggetti. Spesso porta a processi dialogici e interpretativi che implicano il confronto tra gli attori del sistema (Foot, 2001). Il modello dell'AT si è rivelato uno strumento preciso che permette di inquadrare in una prospettiva socio-culturale i processi di problem-posing e problem solving evidenziando anche l'importanza degli strumenti ed il loro ruolo di mediatori.

Gli studenti hanno applicato questo modello per far emergere una specifica situazione critica da inquadrare all'interno di un sistema di attività ed evidenziare tutti gli elementi chiave, utili per la successiva progettazione di un *Digital Storytelling*, con l'intento di raccontare la storia del problema e la successiva soluzione adottata dagli attori coinvolti. Gli studenti hanno analizzato casi in cui il soggetto era sempre di tipo collettivo, ovvero un gruppo di persone che poteva identificarsi in una Comunità di Pratica professionale. In genere in queste comunità è presente il sostegno reciproco dei membri attraverso la condivisione di esperienze e pratiche che portano alla ricerca e all'applicazione di soluzioni condivise di problemi e all'abilità di individuare criticità e trovare soluzioni o correzioni comuni (Hester & Adams, 2017), espandendo il livello di apprendimento sistemico (Sannino, Daniels & Gutiérrez, 2009).

Spesso nel processo di analisi degli elementi coinvolti nella descrizione di un “problema” vengono evidenziate delle “contraddizioni” insite nel sistema d'attività che potrebbero non emergere se analizzati singolarmente perché sono generati dalla *relazione* tra elementi chiave del sistema d'attività. Il problema che una comunità professionale deve affrontare spesso origina da queste contraddizioni non esplicitate, e sono spesso le più critiche proprio perché non immediatamente riconosciute dagli attori coinvolti. La visione sistemica dell'AT permette di far emergere gli elementi coinvolti e di individuare facilmente le contraddizioni di sistema inizialmente nascoste.

#### 4. Un esempio di analisi con il modello dell'Activity Theory per la progettazione narrativa digitale

Come abbiamo visto, per svolgere l'analisi con l'AT, gli studenti hanno anche dovuto approfondire il modello della Comunità di Pratica (CoP) (Wenger, 2006) ed è stato un passaggio fondamentale per comprendere come essa possa essere, a tutti gli effetti, un soggetto coinvolto in un sistema di attività che ha obiettivi definiti dall'organizzazione e dalla natura del sistema d'attività stessa. Il fatto però che nel "triangolo" dell'AT sia presente alla sua base una comunità ampia di riferimento non deve portare necessariamente a sovrapporla alla comunità di pratica come soggetto. Un esempio scelto tra quelli realizzati dagli studenti, mostra come l'analisi svolta con il modello dell'AT abbia focalizzato chiaramente gli ostacoli e le successive soluzioni proposte a partire dall'emersione delle contraddizioni di sistema.

##### 4.1 Il progetto di autonomia in un centro riabilitativo per disabili

La storia di alcune criticità emerse in un contesto professionale reale è stata raccontata da uno studente che ha avuto modo di lavorare in un centro di riabilitazione che accoglie ogni giorno centinaia di bambini e ragazzi con disabilità plurime. L'intera organizzazione ha l'obiettivo di promuovere il benessere psicofisico di questi piccoli pazienti, attraverso lo svolgimento di trattamenti individuali o in piccolo gruppo, in base alle singole necessità. Al suo interno vi sono numerosi terapisti della riabilitazione: educatori professionali, psicomotricisti, terapisti occupazionali, fisioterapisti, logopedisti, psicologi e neuropsichiatri. Il problema è sorto quando un gruppo di genitori ha espresso il bisogno che i loro figli imparassero ad utilizzare il denaro, per incrementare il loro livello di indipendenza negli acquisti personali. La Comunità di pratica (educatori, psicologi, terapisti occupazionali e psicomotricisti) ha lavorato perciò per proporre una soluzione articolata che ha preso la forma di un progetto, volto alla promozione delle autonomie personali e sociali dei minori dai 12 ai 17 anni, con l'obiettivo di favorire le competenze comunicative e di gestione del denaro. Il progetto avrebbe avuto un impatto sull'intero sistema educativo, andando di fatto a modificare alcune attività educative, grazie anche all'inserimento di nuovi *device* e tecnologie (*Instruments*: computer, tablet e visore realtà virtuale) e attività educative laboratoriali all'interno della struttura. Con l'attenzione posta sull'autonomia personale si era pensato di sperimentare, al di fuori del contesto protetto, le competenze acquisite durante il percorso con un'uscita finale nel territorio. Ogni progetto, prima di poter essere attuato, necessita dell'approvazione di una commissione interna alla struttura (*Division of labor*). La contraddizione più importante sorta in questo sistema d'attività ha riguardato proprio l'aspetto normativo: il progetto non è stato accettato, dato che contrastava con il regolamento interno (*Rules*). Le attività esterne, infatti, richiedono sempre la presenza dell'infermiere che però non era disponibile. La CoP ha cercato un confronto con altri specialisti del settore presenti nel territorio (*Community*) per sondare e capire meglio le implicazioni legislative. Il gruppo dei genitori e i volontari attivi nel centro (*Subjet*) sono stati coinvolti nella risoluzione della tensione: questo ha portato a un'attivazione spontanea da parte dei vari soggetti coinvolti nel problema emerso, cooperando al fine di trovare una soluzione. La CoP si è allargata includendo nella discussione per la soluzione del problema altri attori (volontari e genitori) fino a individuare una soluzione: portare la realtà esterna all'interno del centro, attraverso la realizzazione di un mercatino aperto agli abitanti del territorio. I ragazzi avrebbero potuto cimentarsi nell'utilizzo del denaro, ma senza recarsi nell'ambiente cittadino e avrebbero realizzato alcuni degli oggetti nelle loro attività laboratoriali e li avrebbero messi in vendita al mercatino, sperimentando l'uso autonomo del denaro, proponendosi essi stessi come venditori. La ricostruzione del caso analizzato è stata una premessa per l'applicazione del modello dell'AT che ha portato gli studenti a proporre uno specifico triangolo dell'attività (Figura 2).

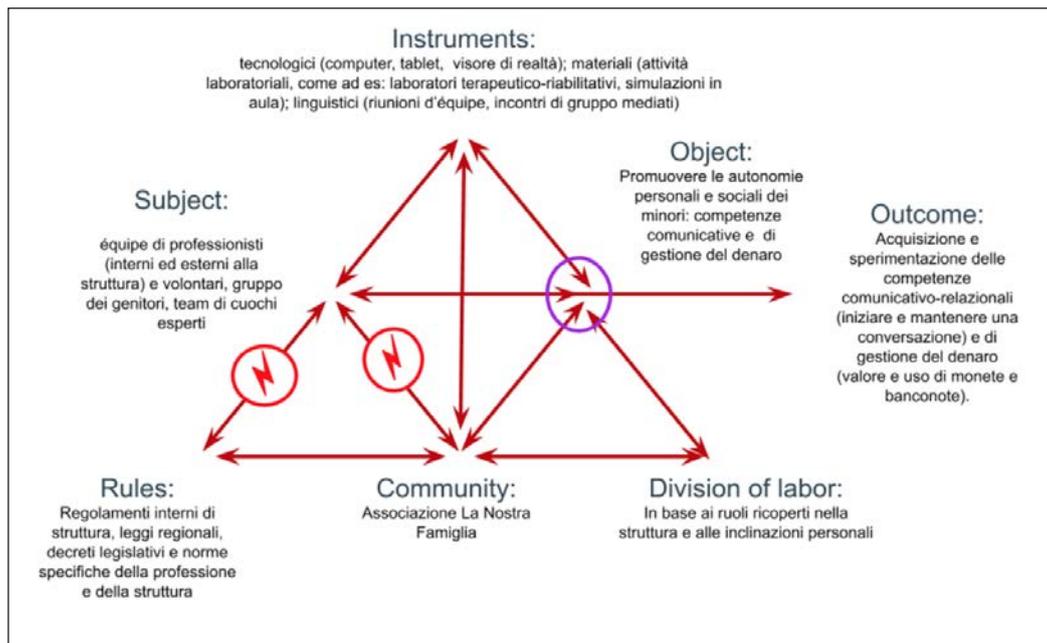


Figura 2: Schema esplicativo che evidenzia le interrelazioni degli elementi del sistema d'attività del centro riabilitativo secondo la teoria dell'attività storico-culturale (CHAT). Adattato da Engeström (1987)

Gli elementi del modello a triangolo sono stati elaborati e specificati come segue:

- Il *soggetto (subject)* è la comunità di pratica che si viene a formare in seguito alla richiesta da parte dei genitori. Diversamente dall'équipe di specialisti che normalmente opera all'intero della struttura, la situazione ha stimolato l'emersione spontanea di un gruppo con l'obiettivo comune di aiutare i ragazzi a sviluppare la propria autonomia. Questa Comunità di Pratica ha visto la partecipazione attiva tanto dei professionisti, nel ruolo di facilitatori della collaborazione, quanto dei genitori che, per l'occasione, si sono confrontati sulle soluzioni possibili e dei volontari che hanno avanzato proposte e concretizzato le soluzioni scelte. Durante l'emersione della tensione sono stati anche contattati altri esperti del territorio per avviare un confronto e una discussione sulle implicazioni legislative del caso. A questo gruppo si sono aggiunti i cuochi esperti che si sono resi disponibili per la realizzazione dei laboratori. Rispetto ai genitori e ai professionisti questi ultimi hanno assunto un ruolo più marginale nelle decisioni prese, ma centrale nell'attuazione del progetto.
- L'*oggetto (object)*, inteso come il benessere psicofisico dei pazienti, si declina nella promozione delle autonomie personali e sociali e, nello specifico del progetto, nella gestione autonoma e responsabile del denaro.
- I *risultati (outcome)*, ovvero l'acquisizione e la sperimentazione delle capacità di gestione del denaro (uso e valore di monete e banconote) e delle competenze comunicativo-relazionali (iniziare, mantenere e concludere una conversazione, utilizzando le più appropriate forme di cortesia); dopo aver rielaborato il progetto si sono evidenziati ulteriori *outcome*, come la promozione del proprio senso di iniziativa e imprenditorialità nel lavoro sui prodotti (scelta e creazione) da vendere.
- Gli *strumenti (instruments)* tecnologici: computer, tablet e visori di realtà virtuale; - Linguistici e dialogici: riunioni d'équipe tra professionisti, incontri di gruppo mediati; - Materiali: laboratori espressivo-creativi (ex. atelier), con tutti i materiali per la realizzazione delle attività (per la scelta e la produzione dell'oggettistica da vendere), terapeutico-riabilitativi e simulazioni in aula (per favorire l'acquisizione di competenze comunicative e di gestione del denaro).
- Le *regole (rules)*, ovvero i regolamenti interni dell'associazione, le norme che disciplinano le attività di ogni professionista (leggi regionali, decreti legislativi, linee guida, raccomandazioni).
- La *comunità (community)* di riferimento è l'Associazione in cui i professionisti lavorano, che comprende diverse professionalità, i gruppi di lavoro specifici per i singoli progetti e una direzione interna.

- La *divisione del lavoro* (*division of labor*) è legata alla definizione delle attività e responsabilità dei professionisti, alle loro diverse competenze e alle loro inclinazioni personali (referente del progetto, responsabile dei laboratori espressivo-creativi, responsabile delle attività educativo-riabilitative, referente per il mercatino, responsabili del laboratorio di cucina, dell'atelier di pittura e ceramica, del laboratorio tessile e di falegnameria per la realizzazione dell'oggettistica da vendere, responsabile della campagna promozionale). E' stato in seguito a questo passaggio analitico, con il modello della AT che si è costruito lo *storyboard* per la narrazione digitale del caso stesso.

## 5. Descrizione del contesto di ricerca e alcuni risultati preliminari

L'attività collaborativa descritta in precedenza ha coinvolto 74 studenti (M=11 e F=63), suddivisi in 20 gruppi di lavoro. Si tratta di studenti, che frequentano un corso di studi magistrale, sono in buona parte sono già inseriti in un contesto organizzativo non formale (associazioni educative di volontariato) e professionale. Il 68% ha un'età inferiore ai 25 anni e ha scelto il corso in continuità con quello triennale iniziando già a collaborare all'interno della gestione dei servizi educativi, il 17% ha dai 26 ai 30 anni e il 15% circa ha più di 30 anni e una solida esperienza di lavoro alle spalle. A conclusione del corso, è stato loro richiesto di rispondere ad un questionario anonimo, al quale hanno partecipato tutti, composto di 12 item. L'ultimo dei quali prevedeva una risposta aperta, per la quale abbiamo effettuato una analisi del contenuto con Atlas.ti e dalla quale sono emerse 7 codifiche. Riportiamo di seguito alcune interessanti risposte relative alle percezioni degli studenti relative all'utilizzo dell'AT e del *Digital Storytelling*.

### 5.1 Le percezioni degli studenti sull'utilizzo della AT come strumento di analisi del contesto e delle criticità emerse

La tabella 1 si riferisce alla percezione da parte degli studenti dell'utilità del modello dell'AT per analizzare problemi che emergono nei contesti professionali, in particolare in quelli dei servizi educativi. Questo dato è rilevante poiché il corso di studi è di tipo professionalizzante e, come già esposto in precedenza, molti dei partecipanti sono già inseriti nel mondo del lavoro.

E' anche un dato che mostra la misura dell'applicazione dell'AT a prescindere dalla realizzazione di un artefatto narrativo digitale come strumento di comprensione del sistema d'attività in sé. Il 95% degli studenti (somma percentuale delle risposte 4 e 5) ha dichiarato che l'AT è un modello consono ed efficace per l'analisi di problemi di tipo organizzativo strettamente connesso con un intero sistema di attività.

Item Scala autoancorante: 1 per nulla - 5 moltissimo	1	2	3	4	5	Media	Moda
Pensi che l'Activity Theory sia un utile strumento di analisi dei problemi nei contesti	0%	0%	5%	49%	46%	4,4	4

Tabella 1: Distribuzione percentuale delle risposte alla domanda sull'utilità del modello dell'AT per l'analisi dei problemi nei contesti professionali, media e moda (N=74)

Dato che l'analisi è avvenuta durante lo svolgersi delle attività didattiche del corso era importante capire se il modello potesse essere percepito utile anche in contesti professionali reali.

Il 77% dei rispondenti (somma percentuale delle risposte 4 e 5) ha rilevato positivamente la possibilità di applicare tale modello anche in un contesto lavorativo reale, come strumento di collocazione degli elementi e degli attori del sistema di attività, soprattutto in situazioni di criticità organizzativa (Tabella 2).

Item Scala autoancorante: 1 per nulla - 5 moltissimo	1	2	3	4	5	Media	Moda
Pensi di poter utilizzare l'Activity Theory nei tuoi (futuri o presenti) contesti professionali?	0%	2%	22%	55%	22%	4	4

Tabella 2: Distribuzione percentuale delle risposte alla domanda sull'utilità del modello dell'AT per l'analisi dei problemi nei contesti professionali, media e moda (N=74)

L'analisi qualitativa delle risposte aperte (una sintesi spontanea e individuale sull'esperienza d'uso del modello dell'AT) ha fatto emergere 7 codifiche che descrivono i contenuti espressi. Nel grafico (Figura 3) si riportano le codifiche più frequentemente rilevate ricordando che ci sono anche altri due elementi evidenziati dagli studenti: la possibilità di far emergere l'aspetto emotivo legato alle criticità e la possibilità di fornire un senso alla storia.

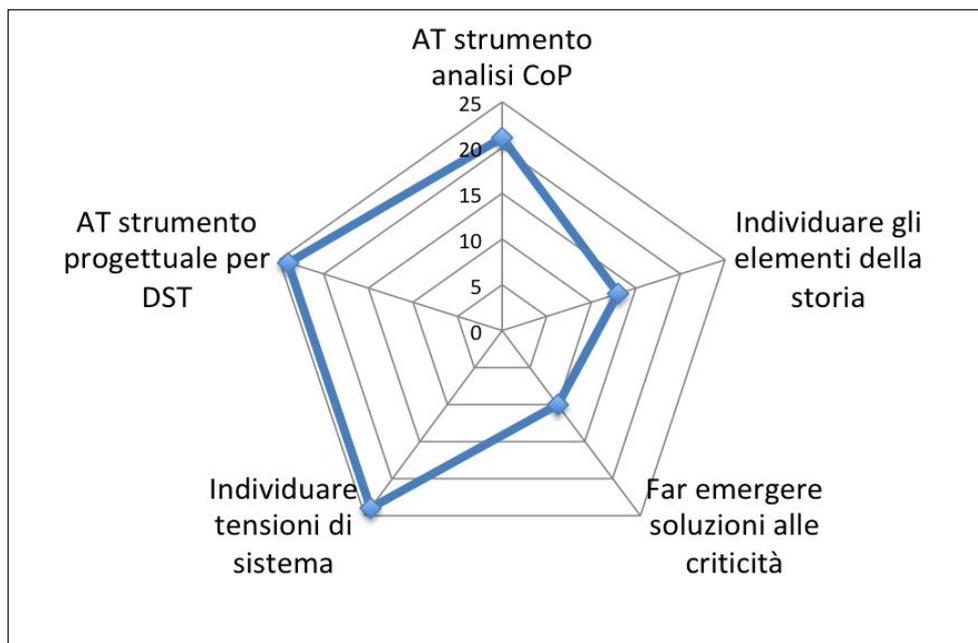


Figura 3: Principali codifiche emerse nell'analisi del contenuto delle risposte aperte

In definitiva il modello dell'AT, oltre ad essere uno strumento che permette di analizzare il sistema di attività di una CoP, è risultato uno strumento progettuale per la narrazione digitale di esperienze critiche emerse e risolte andando a modificare le relazioni tra specifici elementi del sistema stesso. Il processo riflessivo, messo in moto dall'analisi e dalla progettazione dell'artefatto digitale, ha contribuito a ristrutturare e riposizionare gli elementi delle contraddizioni di sistema e di ridefinire un quadro per la soluzione sistemica di problemi, andando a incidere sulla percezione delle proprie competenze professionali, soprattutto quelle trasversali.

## 5.2 Le percezioni degli studenti relative all'utilizzo del Digital Storytelling come strumento riflessivo per le competenze professionali trasversali e digitali

Alla domanda se l'attività con il *Digital Storytelling* abbia stimolato la riflessione sulle proprie competenze professionali (Tabella 3), la maggior parte degli studenti (81%) risponde affermativamente (somma percentuale delle risposte 4 e 5).

Item	1	2	3	4	5	Media	Moda
Scala autoancorante: 1 per nulla - 5 moltissimo							
Realizzare il digital storytelling ti ha fatto riflettere sulle tue competenze professionali per la possibile soluzione delle criticità raccontate nella storia?	0%	3%	16%	50%	31%	4	4

Tabella 3: La percezione degli studenti del Digital Storytelling come strumento per stimolare la riflessione sulle competenze professionali, media e moda (N=74)

Una correlazione interessante è emersa in funzione dell'età degli studenti: quelli con età oltre i 25 anni tendono a dare un giudizio più positivo rispetto a quelli con un'età inferiore (indice di correlazione su

tutti gli item analizzati pari a 0,78). Un'ipotesi per spiegare questo dato può essere data dal fatto che coloro che hanno età più elevata e che sono soprattutto studenti lavoratori hanno avuto modo di “immaginare” più facilmente la possibile efficacia del *Digital Storytelling* come strumento riflessivo nel loro contesto di lavoro.

Riguardo le specifiche competenze che la realizzazione del *Digital Storytelling* ha stimolato, le risposte hanno evidenziato soprattutto tre macro-competenze:

- 1) competenze riflessive per il *problem solving* professionale;
- 2) competenze collaborative e comunicative-relazionali;
- 3) competenze digitali e mediali.

Le competenze più citate dagli studenti sono state quelle riflessive e di *problem solving* (79.8%: somma percentuale delle risposte 4 e 5), quelle collaborative-relazionali (81%: somma percentuale delle risposte 4 e 5), mentre le meno citate sono quelle digitali e mediali (63.5%: somma percentuale delle risposte 4 e 5). L'attività con il *Digital Storytelling* è stata quindi percepita utile e stimolante per riflettere sulle competenze necessarie a risolvere adeguatamente un problema concreto nel contesto professionale, mentre quelle collaborative per discutere e rielaborare in gruppo la storia da rappresentare. Le competenze digitali e mediali, pur essendo presenti con discrete percentuali, sono meno rilevanti probabilmente perché molti studenti dichiarano di essere già in grado di realizzare video soddisfacenti e di saperli editare.

In relazione infine alla percezione dell'utilità dell'applicazione del modello dell'AT per analizzare in modo obiettivo le criticità delle situazioni esposte nella narrazione digitale, circa il 90% (somma percentuale delle risposte 4 e 5) degli studenti universitari hanno risposto in maniera decisamente positiva (Tabella 4).

Item Scala autoancorante: 1 per nulla - 5 moltissimo	1	2	3	4	5	Media	Moda
Quanto è stata utile l'analisi dell'Activity Theory per realizzare il Digital Storytelling	0%	1%	9%	36%	53%	4,4	5

Tabella 4: Distribuzione percentuale delle risposte (N=74) alla domanda sull'utilità del modello di analisi della AT per la realizzazione del digital storytelling, media e moda (N=74).

## 6. Discussione e conclusioni

Dal punto di vista degli obiettivi, vista la complessità dei contesti teorico-operativi coinvolti, l'esperienza ha avuto il fine di monitorare i processi e di migliorare il disegno teorico/operativo per la sperimentazione sul campo e lo sviluppo del progetto di ricerca successivo. Come emerge dalle risposte al questionario, l'intera esperienza pilota è stata percepita dagli studenti come interessante e stimolante anche se ha coinvolto processi di elaborazione analitica, teorica e tecnica impegnativi: infatti per riflettere su tensioni di sistema e incidenti critici che coinvolgono le loro future competenze professionali, da un lato hanno dovuto dimostrare la padronanza di framework teorici complessi come l'*Activity Theory* e le Comunità di Pratica, dall'altro hanno anche sviluppato le loro competenze narrative e digitali messe alla prova dalla realizzazione dei video di *Digital Storytelling*. Complessivamente sono state stimolate soprattutto le competenze riflessive per il *problem solving* professionale e le competenze collaborative e comunicative-relazionali. Le attività si sono perciò strutturate sia in un'ottica di processo che di prodotto: di processo, perché durante la realizzazione dei video narrativi si è svolta la riflessione sulle pratiche professionali raccontate; di prodotto perché i *Digital Storytelling* creati hanno ricostruito le pratiche di scioglimento delle contraddizioni nel sistema d'attività da parte di comunità professionali e le hanno rese disponibili come documentazione. Il ruolo dell'AT è stato anche quello di bilanciare come strumento razionale gli elementi emozionali nell'analisi delle storie professionali raccontate e prodotte poi sotto la forma di brevi *Digital Storytelling*. Va sottolineato infatti, come già Bruner riportava in riferimento al pensiero narrativo, che questo è complementare a quello paradigmatico o logico-scientifico, ed entrambi coesistono nei nostri processi mentali. Nel nostro caso la narrazione ha avuto lo scopo di esplicitare l'esperienza in tutta la sua completezza (ad

es. l'emozionalità dei protagonisti, l'intenzionalità delle azioni di soluzione dei problemi, il contesto e i contenuti specifici) che una descrizione formale (scheda di debriefing o compilazione asettica di un modulo) non avrebbe potuto dare. Il neurofisiologo Damasio (2001) sostiene che emozione e razionalità non siano separati e alternativi ma che assieme contribuiscono a modellare il pensiero umano e intervengano entrambi nei processi decisionali. In questo senso il racconto e la successiva realizzazione dell'artefatto digitale hanno avuto quindi da un lato la capacità di comunicare in maniera efficace contenuti esperienziali ed emozioni e dall'altro, grazie all'analisi del sistema d'attività, di stimolare la riflessione oggettiva sulla relazione tra elementi specifici di un sistema di attività con la conseguenza di rielaborare meta-cognitivamente le competenze relative alle proprie future pratiche professionali, comparandole con quelle richieste o adottate per la soluzione dei problemi raccontati. Un futuro sviluppo della ricerca cercherà in questo senso di trovare conferme dell'applicazione di questo modello anche nei contesti professionali coinvolgendo gli studenti in stage presso enti ed associazioni disponibili ad una sperimentazione sul campo.

## Ringraziamenti

Si ringraziano gli studenti che con dedizione e passione hanno preso parte a questa articolata attività e alla ricerca esplorativa.

## Riferimenti bibliografici

- Agnew, B. D. (2019). A Study of Critical Incidents in Higher Education. In R.A. Gigliotti (Ed.), *Competencies for Effective Leadership*, 89-111. Emerald Publishing Limited.
- Boje, D. M. (1995). Stories of the storytelling organization: A postmodern analysis of Disney as "Tamara-Land". *Academy of Management Journal*, 38(4), 997-1035.
- Challinor, J., Marín, V. I., & Tur, G. (2017). The development of the reflective practitioner through digital storytelling. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 9(2-3), 186-203.
- Christiansen, A. (2011). Storytelling and professional learning: A phenomenographic study of students' experience of patient digital stories in nurse education. *Nurse education today*, 31(3), 289-293.
- Damasio, A. R. (2001). Descartes error revisited. *Journal of the History of the Neurosciences*, 10(2), 192-194.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström Y. (2001). Expansive learning at work: Towards an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Foot, K. A. (2001). Cultural-historical activity theory as practice theory: illuminating the development of conflict-monitoring network. *Communication Theory*, 11(1), 56-83.
- Grant, L., Kinman, G., & Alexander, K. (2014). What's all this talk about emotion? Developing emotional intelligence in social work students. *Social Work Education*, 33(7), 874-889.
- Hester P.T., Adams K.M. (2017) Systemic Learning. In *Systemic Decision Making. Topics in Safety, Risk, Reliability and Quality*, vol 33. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-54672-8\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-54672-8_16).
- Lave, J., & Wenger, E. (2001). Legitimate peripheral participation in communities of practice. In I. Clarke, A. Hanson, R. Harrison, F. Reeve (Eds.), *Supporting lifelong learning*, 121-136. New York, NJ: Routledge.
- Lambert, J., & Hessler, B. (2018). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. New York, NJ: Routledge.
- McDrury, J., & Alterio, M. (2003). *Learning through Storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. London and Sterling, VA: Kogan Page Limited.
- Orr, J. E. (1996). *Talking about machines: An ethnography of a modern job*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge.
- Restak R. (2004). *The New Brain. How the Modern Age is Rewiring Your Mind*. London: Rodale Press.
- Sannino, A. E., Daniels, H. E., & Gutiérrez, K. D. (2009). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge University Press.
- Schön, D., A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sole, D., & Wilson, D. G. (2002). Storytelling in organizations: The power and traps of using stories to share knowledge in organizations. *LILA, Harvard, Graduate School of Education*, 1-12.

- Stephens, G. J., Silbert, L. J., & Hasson, U. (2010). Speaker–listener neural coupling underlies successful communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *107*(32), 14425-14430.
- Suzuki, W. A., Feliú-Mójer, M. I., Hasson, U., Yehuda, R., & Zarate, J. M. (2018). Dialogues: The science and power of storytelling. *Journal of Neuroscience*, *38*(44), 9468-9470.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wheeler, P. L., Butell, S. S., Epeneter, B. J., Langford, C. A., & Taylor, J. D. (2016). Storytelling: a guided reflection activity. *Journal of Nursing Education*, *55*(3), 172-176.
- Whyte, G., & Classen, S. (2012). Using storytelling to elicit tacit knowledge from SMEs. *Journal of Knowledge Management*, *16*(6), 950-962.