

Il volume si propone di rilanciare il dibattito all'interno della comunità SIRD (Società italiana di Ricerca Didattica) attorno ad alcune questioni fondative della ricerca nel contesto scolastico: cosa cambia nei processi di apprendimento? In che modo è possibile indagare le pratiche scolastiche? Quali metodologie risultano più pertinenti per analizzare le dinamiche di trasformazione? Elaborato dal confronto tra i partecipanti al convegno di Trieste (gennaio 2025), il testo evidenzia la complessità delle teorie dell'apprendimento, la pluralità degli approcci metodologici e l'esigenza di oltrepassare una visione frammentata dell'esperienza in classe, concependo l'apprendimento come processo continuo e in dialogo con pratiche educative, prospettive teoriche e riferimenti normativi nazionali ed europei.

PAOLO SORZIO è professore associato di Pedagogia sperimentale. I suoi interessi riguardano le metodologie qualitative di ricerca nei contesti scolastici; il contrasto alla dispersione. Tra le sue pubblicazioni: "Dewey e l'educazione progressiva". Roma: Carocci, 2024.

BARBARA BOCCHI è RTT presso l'Università degli studi di Trieste. I suoi interessi di ricerca riguardano la progettazione didattica e le tecnologie per l'apprendimento.



Euro 24,00



La versione elettronica ad accesso aperto
di questo volume è disponibile al link:
<https://www.openstarts.units.it/handle/10077/37471>

Crediti immagine di copertina:
Immagine di Nazrul – stock.adobe.com

Impaginazione
Elisa Widmar

© Copyright 2025 EUT Edizioni Università di Trieste

Questo libro è distribuito con licenza Creative Commons
Attribuzione - Non Commerciale - Non opere derivate 4.0
Internazionale (CC BY-NC-ND 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



ISBN 978-88-5511-635-0 (print)
ISBN 978-88-5511-636-7 (online)

EUT Edizioni Università di Trieste
via Weiss 21, 34128 Trieste
<https://eut.units.it>
<https://www.facebook.com/EUTEdizioniUniversitaTrieste>

I metodi per la ricerca
sulle pratiche scolastiche
per favorire l'apprendimento

Atti del convegno SIRD, Trieste 2025

a cura di

Paolo Sorzio e Barbara Bocchi

SOMMARIO

1. RICERCA EDUCATIVA E PROFESSIONALITÀ DOCENTE: METODOLOGIE, CULTURE E PROSPETTIVE DI MEDIAZIONE Renata Viganò	1
2. LA RICERCA EDUCATIVA: DALL'EMPIRISMO INGENUO AL COSTRUTTIVISMO Paolo Sorzio	15
3. L'E-PORTFOLIO NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI NEI PERCORSI 60 E 30 CFU Laura Fedeli, Luca Girotti	23
4. APPRENDERE ALL'UNIVERSITÀ, TRA AZIONE E RIFLESSIONE: UNA RICERCA BASATA SU PROGETTO Beatrice Saltarelli, Enrico Miatto	33
5. COLLABORAZIONE E AVANZAMENTI COGNITIVI NELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE: INDAGARE LA SHARED EPISTEMIC AGENCY Chiara Urbani	43
6. AUTOEFFICACIA DEGLI INSEGNANTI E EFFICACIA COLLETTIVA. INNOVARE LA FORMAZIONE INCLUSIVA Fabio Filosofi, Michelina Valenza, Anna Serbati, Paola Venuti	53
7. RIPENSARE LA RICERCA AL TEMPO DELL'IMPREVISTO ONTOLOGICO Maila Pentucci, Lorella Giannandrea, Lorenza Maria Capolla, Francesca Gratani, Pier Giuseppe Rossi	65

8. OSSERVAZIONE STRUTTURATA E ANALISI DELLE RETI: UN APPROCCIO METODOLOGICO PER ANALIZZARE LA RELAZIONE TRA PROCESSI DI SCAFFOLDING E RAGIONAMENTO SCIENTIFICO NELLA DIDATTICA INQUIRY-BASED Caterina Bembich	77
9. MATABÌ: APPROCCI SPERIMENTALI PER FAVORIRE APPRENDIMENTO E INCLUSIONE IN MATEMATICA Maria Giulia Ballatore, Giovanni Piumatti, Barbara Romano, Anita Tabacco	91
10. MODELLI PER CO-COSTRUIRE CONOSCENZA: LE INTERAZIONI BAMBINI-ADULTI NEI TUTORING INDIVIDUALIZZATI Valeria Cotza, Rebecca Coacci, Claudia Fredella	101
11. PRATICHE DI <i>TRANSLANGUAGING</i> E SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI: APPUNTI METODOLOGICI Luisa Zecca, Petar Lefterov	111
12. AMBIENTI EDUCATIVI INNOVATIVI PER LA PROMOZIONE DI AUTONOMIE E AUTOREGOLAZIONE NEGLI APPRENDIMENTI Chiara Muzzi	121
13. DOCENTE COME DESIGNER. UN'INDAGINE-FORMAZIONE IN ITALIA E GRECIA Laura Sara Agrati, Arianna Beri	133
14. IL RUOLO TRASFORMATIVO DELLO SVILUPPO PROFESSIONALE SULLE PRATICHE VALUTATIVE DEI DOCENTI: RISULTATI DI UN'INDAGINE ESPLORATIVA M. Elisabetta Cigognini, Laura Parigi	145
15. CONCETTUALIZZAZIONI, STRUMENTI E PRATICHE VALUTATIVE NEI PIANI TRIENNALI DELL'OFFERTA FORMATIVA E NEI RAPPORTI DI AUTOVALUTAZIONE: UNA RICERCA PILOTA NELLE SCUOLE SECONDARIE DELLA PROVINCIA DI UDINE Giorgia Slaviero, Beatrice Doria, Valentina Grion	157
16. COSTRUIRE UNA CULTURA DELLA VALUTAZIONE CONDIVISA IN CLASSE ATTRAVERSO IL PATTO PER LA VALUTAZIONE. UNA RIFLESSIONE METODOLOGICA Massimo Marcuccio, Sofia Torresani	173

17. RI-SCRIVERE LA CONOSCENZA ATTRAVERSO LE VOCI DEI BAMBINI	185
Alessandra Imperio, Simone Seitz, Petra Auer	
18. BLOOM LAB: RICERCA-AZIONE TRA SCUOLA E TERRITORIO	195
Beate Weyland, Giorgia Ruzzante, Rosa Buonanno	
19. LA RICERCA SULL'USO DELLA REALTÀ VIRTUALE IMMERSIVA NELLA VALUTAZIONE IN CLASSE. RIFLESSIONI METODOLOGICHE	207
Massimo Marcuccio, Maria Elena Tassinari	
20. VALUTARE LO SVILUPPO DELLE DIMENSIONI COLLETTIVE NELL'APPRENDIMENTO E NEL PENSIERO INDIVIDUALE	217
Eleonora Zorzi	

1. RICERCA EDUCATIVA E PROFESSIONALITÀ DOCENTE: METODOLOGIE, CULTURE E PROSPETTIVE DI MEDIAZIONE

Renata Viganò

Full Professor of Experimental Education / Faculty of Education /
Catholic University of the Sacred Heart (Milan, Italy)

ABSTRACT

La ricerca educativa si confronta con la complessità delle pratiche professionali e con la necessità di articolare dimensioni epistemiche e trasformative in contesti educativi eterogenei. Il presente contributo esplora il ruolo della pluralità metodologica, della multidisciplinarietà e delle pratiche collaborative nella produzione e circolazione delle conoscenze tra comunità scientifiche e professionali. In una rassegna critica della letteratura recente sono analizzati i processi che sottendono la costruzione di saperi professionali, le dinamiche culturali e organizzative che influiscono su di essi e le difficoltà nel trasferimento e nella mobilitazione delle evidenze prodotte dalla ricerca. Sono infine individuate alcune piste operative per rafforzare il dialogo tra ricerca, pratica educativa e sviluppo di politiche, alla luce del potenziale trasformativo delle comunità di apprendimento, della leadership distribuita e di forme strutturate di *education brokery*, in una prospettiva sistemica e situata.

1. PLURALITÀ METODOLOGICA E MULTIDISCIPLINARITÀ NELLA RICERCA EDUCATIVA

I percorsi metodologici sviluppati nella ricerca educativa attestano la molteplicità dei metodi di raccolta e analisi dei dati impiegati per descrivere, comprendere, spiegare e trasformare le pratiche dei professionisti dell'educazione in tutta la loro complessità (Altet et al., 2012). Gli orientamenti adottati mirano a porre in luce, in modo combinato o indipendente, le molteplici dimensioni di natura istituzionale, didattica, pedagogica, ergonomica, sociologica e psicologica che indirizzano e modellano l'attività dei professionisti in azione, contribuendo così «all'analisi plurale del processo di insegnamento-apprendimento, delle pratiche didattiche» (Altet, 2002). La ricerca volta a far luce sull'intelligibilità delle pratiche professionali nell'educazione è contraddistinta infatti da un'impronta multidisciplinare, basata sull'incrocio o sull'articolazione di prospettive scientifiche diverse e da «riformulazioni concettuali dell'oggetto, spostamenti, rifocalizzazioni su prospettive specifiche di approccio al tema, "riconfigurazioni"» (Altet, 2019, p.30).

La ricerca in oggetto, dapprima interessata alle pratiche didattiche¹ e ai processi di insegnamento-apprendimento, riguarda oggi anche l'attività dei diversi attori dell'educazione nei vari contesti: insegnamento, gestione delle scuole, reti scolastiche, associazioni, formazione iniziale e continua, ecc. Il conseguente ampliamento dei quadri teorici e metodologici apre nuove potenzialità per lo sviluppo del campo d'azione (Clot, 2008) dei suddetti attori - insegnanti, dirigenti, formatori - e altresì dei ricercatori, il cui orizzonte diviene sempre più esteso e complesso.

L'apertura a nuovi contesti di lavoro e quadri d'analisi fa eco ai processi di apprendimento sviluppati nelle comunità di pratica, gruppi sociali accomunati dall'obiettivo di migliorare la propria azione in virtù di interazioni regolari (Wenger, 2005). Secondo una prospettiva situata, l'apprendimento avviene in forza della partecipazione vissuta a pratiche definite dalle loro dimensioni sociali e culturali che danno loro significato (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Secondo gli studi di clinica delle attività (Clot, 2008) le modalità operative delle comunità di pratica fanno sì che il potere d'azione dei partecipanti si sviluppi in forza del dialogo che instaurano con la propria attività e con quella dei loro pari. Tale modello, declinato nella ricerca collaborativa che poggia sull'esperienza complementare di professionisti e ricercatori per studiare problemi situati (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Desgagné & Bednarz, 2005), può riguardare anche gruppi di ricercatori i quali mettono in comune i loro approcci di ricerca in un lavoro multidisciplinare.

¹ L'espressione "pratica didattica" ha assunto nel tempo un'estensione semantica più ampia rispetto all'originaria anche per tener conto, con l'evoluzione del contesto storico-sociale dei sistemi educativi, della pratica che si svolge fuori dall'aula e dal rapporto immediato con gli studenti, sino a riguardare quella dell'insegnante con i colleghi, con l'istituto in cui opera, con i genitori, ecc. (Marcel & Piot, 2005; Marcel, 2009; Altet, 2019).

Impegnarsi in una ricerca multidisciplinare implica accettare di «condividere, confrontare e incrociare angoli di visuale diversi tra ricercatori» (Altet, 2019, p. 30) di diverse tradizioni scientifiche, guardare la realtà da angoli di visuale diversi, aprirsi e acculturarsi ad altri approcci o rielaborando i propri quadri di riferimento. Il guadagno euristico è dato non dalla mera coabitazione o al più incrocio di prospettive ma dalla loro integrazione (cfr. Brau-Anthony & Grosstephan, 2017). La tensione fra le diverse discipline scientifiche si esprime anche in termini di metodologie, fatte salve le problematiche di compatibilità teorica fra gli approcci invocati, permette di arricchire i sistemi di ricerca in un determinato campo scientifico introducendo nuovi strumenti metodologici che a loro volta concorrono a riorganizzare il loro impiego e ad ampliare le loro funzionalità (Brière & Espinassy, 2023).

Le riconfigurazioni così elaborate attengono alla funzione scientifica della ricerca educativa, difficilmente separabile dalla sua funzione sociale connessa con le trasformazioni ingenerate nei campi studiati (Altet, 2019). In questo dialogo tra ricercatori di diversa estrazione scientifico-disciplinare si inserisce la riflessione sulle metodologie di ricerca per l'analisi delle pratiche didattiche.

2. RICERCA EDUCATIVA TRA FINALITÀ EPISTEMICHE E TRASFORMATIVE

La complessità e la multidimensionalità delle azioni espresse dagli attori in ambito educativo necessitano di metodologie di studio adeguate a comprenderne la natura dinamica, all'incrocio dei registri che definiscono l'architettura delle varie professioni. Secondo Clot (2008) quest'ultima si attua e sviluppa nella circolazione specifica e non priva di contrasti tra il registro impersonale della prescrizione, quello transpersonale della storia collettiva (riferito al tipo di mestiere), il registro personale connesso con le caratteristiche individuali, quello interpersonale legato alla natura indirizzata dell'attività professionale.

All'interfaccia tra *framework* e modelli cui si ispirano le pratiche sul campo, le metodologie di ricerca mirano a studiare una visione articolata della professione, secondo i riferimenti teorici che le sorreggono. Esse abbracciano una molteplicità di livelli e scelte di indagine conseguenti: il dispositivo e l'articolazione temporale della ricerca, i metodi e gli strumenti impiegati per acquisire informazioni sugli oggetti studiati, le modalità di analisi ancorate a concetti teorici in ragione dell'individuazione di criteri e indicatori pertinenti. In altre parole, costituiscono un intero approccio investigativo che muove da orientamenti teorici e si organizza intorno alla costruzione, elaborazione e interpretazione dei dati, sino a includere i processi di scrittura e valutazione della metodologia scelta (Reuter, 2006). L'insieme coerente di tali azioni permette di delimitare i contorni dell'oggetto studiato specificando i punti focali adottati secondo prospettive diversamente qualificate: descrittive, interpretative, esplicative, euristiche, epistemiche, trasformative, prasseologiche, ecc.

Ciascun approccio ha motivazioni fondate e dignità scientifica, a condizione di essere sviluppato con rigore e dando ragione sia della validità sia dei limiti del proprio procedere; non vi è perciò contrapposizione ma complementarità, con bilanciamenti di volta in volta più favorevoli all'uno o all'altro secondo il contesto della ricerca. L'articolazione fra i diversi accostamenti dipende non solo dall'oggetto studiato ma anche dall'ancoraggio teorico che induce le scelte metodologiche della ricerca (cfr. Vinatier & Morisette, 2015; Brière, 2017). Nello studio delle pratiche i vari approcci mettono in luce, ciascuno a suo modo, modalità di comprensione della circolazione tra conoscenza e trasformazione soffermandosi, secondo i casi, a individuare i punti di forza o i fattori di resistenza, gli aspetti su cui fare leva o gli impedimenti, i segni dello sviluppo professionale o le variabili da attivare per provocarlo e così via.

3. RICERCA E PROFESSIONE DOCENTE: TRA SISTEMI DI CONOSCENZE, RAPPRESENTAZIONI, CREDENZE E CULTURE ORGANIZZATIVE

Gli insegnanti si confrontano ogni giorno con situazioni professionali cui devono adattarsi; ciò li induce a sviluppare conoscenze prasseologiche in base alle loro convinzioni ed esperienze individuali e collettive, situate nella cultura e nel contesto organizzativo del loro mestiere e dell'istituto scolastico in cui operano, in funzione del tipo di relazioni professionali tra colleghi. Tali fattori concorrono a modulare cognitivamente la percezione che hanno del loro lavoro. Nei termini di Vause (2010, p.7): «Ogni organizzazione possiede una propria cultura e questa influisce, a livello locale, sull'interpretazione delle norme che regolano l'attività dei diversi attori. In ambito scolastico, per esempio, è assai probabile che la cultura d'istituto influisca sul modo in cui ciascun insegnante percepisce le norme del lavoro e le fa proprie». I cosiddetti saperi pratici degli insegnanti si aggiornano e si adattano nei diversi contesti (Jorro & Tutiaux-Gullon, 2015), assumono forme diverse, sono compositi ed eterogenei; tutto dà forma alla loro cultura professionale (Altet, 2004). Le competenze esperienziali sono essenziali per gli insegnanti, i quali considerano pertanto utili le conoscenze che vedono direttamente collegate alla pratica quotidiana (Hensler, 2004).

Tale scenario è utile per situare le problematiche della condivisione di conoscenze fra due comunità diversamente specializzate - ricercatori e insegnanti - e di come, reciprocamente, l'una possa valutare la pertinenza e la validità di quelle dell'altra. Dietrich e Weppe (2010) descrivono una tripla frontiera: sintattica, poiché le due comunità impiegano linguaggi, sintassi e modi di processare l'informazione diversi; semantica, giacché anche se vi è un linguaggio comune le rappresentazioni sono differenti e ciò ingenera interpretazioni erronee; pragmatica, dacché la natura delle conoscenze di ciascuna comunità è connessa con le rispettive pratiche, orientate da interessi specifici.

Nei contesti di formazione, i rapporti fra i sistemi di saperi delle due comunità si situano in realtà lungo un *continuum* che a un polo corrisponde a una mera giustapposizione e all'altro assume un modello critico-riflessivo, tipico delle situazioni in cui la formazione muove da casi specifici della pratica e ne sviluppa un'analisi concettuale. In questo caso la formazione è volta a fornire strumenti teorici mobilizzabili in situazione; la sua effettiva applicabilità concreta è tuttavia spesso incompatibile con i vincoli di tempo, poiché l'analisi delle pratiche si costruisce nella durata e con la prolungata esperienza sul campo. Al dire di Maulini e Perrenoud (2008) tale approccio può generare rapporti potenzialmente conflittuali fra le rappresentazioni dei soggetti implicati, con particolare riferimento all'individuazione delle priorità riguardo alle questioni che meritano risposta e al tipo di soluzione da cercare.

Il quadro in esame è ulteriormente articolato da Jorro e Tutiaux-Gullon (2015). Secondo il loro modello, tre tipologie di conoscenze vanno sviluppate per formare gli insegnanti: quelle disciplinari, quelle da mobilitare per condurre una situazione formativa ossia i cosiddetti saperi d'azione con i relativi strumenti concettuali e pratici, quelle esperienziali che si costruiscono lungo tutto l'esercizio lavorativo e concorrono alla costruzione dell'identità professionale. Secondo le studiose, il mero affiancamento delle tre tipologie non garantisce coerenza e convergenza necessarie all'insegnamento; tali obiettivi richiedono infatti due principi essenziali: origine epistemologica e sociale dei saperi e loro efficacia per l'agire professionale degli insegnanti. Occorre perciò costruire rapporti iterativi fra l'attività professionale, l'abitudine di interrogarsi su ciò che si osserva, il confronto tra pari, le conoscenze predefinite, esempi concreti e nuove problematizzazioni. Il punto, osserva Rayou (2008) è capire se davvero la trasposizione pragmatica e didattica, che trasforma e per così dire snatura i saperi acquisiti per finalizzarli a un obiettivo pratico di insegnamento, è risultato della formazione o è molto più ad opera degli insegnanti in contesto professionale.

In tali dinamiche complesse intervengono anche le credenze degli insegnanti. Crahay et al. (2010) chiariscono che l'attività professionale degli insegnanti è il prodotto di conoscenze e credenze intrecciate, il cui perimetro ingloba quattro dimensioni o continuum: sistematico *vs.* situato, esplicito *vs.* implicito, dichiarativo *vs.* proceduralizzato, scientificamente fondato *vs.* tratto dall'esperienza. Come noto, la ricerca sulle credenze ha avuto un considerevole sviluppo dagli anni Ottanta, né manca di differenziazioni nel suo alveo; in una sintesi proposta da Vause (2009) risultano tuttavia due costanti: le credenze tendono a essere stabili, si modificano poco e, in generale, sono associate a tipi di insegnamento specifici.

Crahay (et al. 2010), pur precisando che le ricerche relative alla modificabilità delle credenze degli insegnanti poggiano su metodi incerti e presentano dati fragili, indica che l'evoluzione delle medesime produce un effetto solo a lungo termine e solo se è coinvolto l'insieme della comunità educativa in dialogo. Con visione più pessimista Tardif e Petropoulos (2012) rilevano inoltre che le ricadute della ricerca sulla formazione degli insegnanti sembrano minime rispetto alla mole di ricerca

realizzata a oggi e imputano tale scarso impatto sui dispositivi di formazione anche a una concezione frammentata che i ricercatori hanno del mestiere di insegnante. L'assenza di un quadro concettuale completo e integrato provoca lacune di coerenza, continuità e complementarità fra le attività poste in atto per professionalizzare gli insegnanti (cfr. anche Biesta, 2020; Biesta & Aldridge, 2021)

4. LA RICERCA APPLICATA: POTENZIALITÀ E CRITICITÀ NELLA FORMAZIONE DOCENTE

Le conoscenze degli insegnanti sono non solo pratiche bensì frutto di una *craft knowledge* a cui concorrono diversi fattori: un saper fare artigianale situato e implicito, un saper fare tecnico universale e preciso, conoscenze acquisite con la riflessione critica (Leinhardt, 1990; Leinhardt et al., 1995). Secondo Cain, le ricerche possono contribuire ad arricchire ogni aspetto di queste conoscenze interrogando i metodi e gli obiettivi di lavoro, proponendo piste d'azione, aiutando a identificare i problemi ricorrenti. Anche le credenze degli insegnanti, la cui stabilità costituisce uno degli aspetti più problematici per la formazione, possono nondimeno evolvere in maniera esperienziale, fuori da una formazione intenzionale, o essere considerate con un approccio di lunga durata che coinvolge esplicitamente l'insegnante in un processo di cambiamento (Cain, 2015).

Altri freni alla mobilitazione delle conoscenze di ricerca sono individuati da Perrenoud (2004) nella forma e nel linguaggio da esse impiegati, per lo più non adatti a far recuperare e impiegare agevolmente le informazioni agli insegnanti, e nella postura intellettuale di costoro, spesso non atta a reperire le ricerche esistenti e pertinenti per servirsene. A suo dire, tali saper fare identificatori e mobilizzatori sono possibili solo a condizione che i risultati della ricerca siano resi disponibili in modo da renderli reperibili e impiegabili. Alla luce di un'indagine tra gli insegnanti Borg (2010) aggiunge altri ostacoli di natura pratica: non leggono la ricerca perché non hanno tempo, non vi accedono sul piano sia materiale sia intellettuale, non si fidano, non la trovano pertinente per il loro lavoro.

Le conoscenze che possono attrezzare gli insegnanti sono spesso presentate come tratte da ricerche cosiddette applicate i cui snodi pragmatici (p.e. risolvere i problemi), politici (p.e. cambiare le norme e trasformare le pratiche delle istituzioni), e ontogenetici (p.e. perfezionare le pratiche quali strumento principale di intervento) servono a giustificare e a realizzare l'azione più che ad acquisire nuove conoscenze. Secondo Van der Maren (2014) le ricerche applicate contribuiscono allo sviluppo di conoscenze solo se sono oggetto di una meta-ricerca poiché ciò che da esse si acquisisce è un sapere locale non trasferibile e comprovabile in altri contesti. Per rispondere a situazioni complesse, continua lo studioso, occorre far ricorso a molteplici epistemologie; di conseguenza, una ricerca che intenda essere utile va contestualizzata tenendo conto delle caratteristiche e delle esigenze di uno

specifico contesto di appropriazione e privilegiare valori ecologici e professionali. In proposito, egli definisce clinica tale ricerca giacché volta ad arricchire la qualità delle relazioni tra gli attori, ad aumentare la padronanza dei gesti professionali da parte dei professionisti, a fornire soluzioni muovendo dall'esperienza.

La complessità dello snodo in esame è ulteriormente posta in risalto da Perre-noud (1998; 2004) per il quale sono utili le ricerche riguardanti i saperi per insegnare ma questi ultimi devono nondimeno subire le trasformazioni necessarie al loro impiego passando per una trasposizione pragmatica. Egli ricollega quest'ultima al concetto di mobilitazione delle conoscenze ma precisa che è erronea l'idea che ad essere mobilitati siano saperi invariati e disponibili in attesa di impiego. Il tema della contestualizzazione intesa come trasformazione di rappresentazioni e non come semplice messa in situazione è fondamentale; i saperi da mobilitare non sono regole o procedure bensì strumenti di intelligibilità di una situazione professionale, i quali permettono di guidare il ragionamento dell'insegnante.

Ci si trova così di nuovo dinanzi alle problematiche legate agli usi possibili delle conoscenze tratte dalla ricerca e alla loro accessibilità concettuale e materiale. Bryk e collaboratori (2010) indagano tali problematiche e le organizzano attorno a tre questioni fondamentali: la prima riguarda l'individuazione dei problemi da risolvere; la seconda attiene ai tipi di competenze e di abilità necessarie per risolverli; la terza concerne le condizioni sociali e strutturali necessarie alla messa in opera di una mobilitazione di conoscenze. A loro avviso, le risposte vanno trovate in una riorganizzazione delle strutture educative per facilitare il lavoro collettivo degli attori, rafforzare l'efficacia degli sforzi individuali e permettere gli scambi oltre il perimetro locale.

5. FRONTI DI LAVORO PER LA RICERCA EDUCATIVA

Attorno allo snodo della riduzione della distanza tra le sfere pratiche e professionali sia dei ricercatori sia dei professionisti sul campo, i lavori di ricerca hanno percorso molteplici piste. Se ne possono sinteticamente evocare alcune che risultano più congrue rispetto alle due questioni principali risultanti dall'analisi sopra esposta, da considerare come linee di impegno prioritario.

5.1 COMUNITÀ PROFESSIONALI E LEADERSHIP EDUCATIVA COME LEVE PER LO SVILUPPO PROFESSIONALE

Brown & Flood (2018) studiano il modo in cui le comunità di apprendimento professionali si organizzano e come circolano le conoscenze tratte dalla ricerca; a loro parere, una buona organizzazione può aiutare gli insegnanti a identificare le conoscenze necessarie alla pratica, a meglio comprendere ciò che accade nella classe in virtù della condivisione tra colleghi, a sviluppare strategie di insegnamento

efficaci combinando i saperi tratti dalla ricerca con quelli professionali, personali e degli altri insegnanti (cfr. anche Brown, 2017). Le interazioni nelle comunità organizzate agiscono come canali per far circolare le risorse provenienti dal capitale sociale (Hargreaves & Fullan, 2012) e dall'esperienza professionale le quali possono essere impiegate da parte degli insegnanti per migliorare le loro pratiche. Il potere tratto dall'esperienza condivisa fra pari costituisce uno fra gli strumenti più efficaci in termini di sviluppo delle capacità professionali (Rey & Gausssel, 2016).

Le comunità di apprendimento professionali o comunità di pratica rappresentano un'alternativa al modello di insegnamento tradizionale individuale che denuncia oggi molti limiti dinanzi all'intensificazione delle attese riversate dalla società sulla scuola (Gibert, 2016). Il lavoro collettivo degli insegnanti è considerato da più di trent'anni una risorsa favorevole allo sviluppo professionale degli insegnanti e al successo formativo sia dalla ricerca (Grael & Uhl-Bien, 1995; Hargreaves & Hargreaves, 2006; Daly, 2010; Rayou, 2017; Brown, 2019) sia dalle organizzazioni internazionali - Ocse, Unesco, Commissione Europea - ma la sua implementazione resta frammentaria e affatto sistematica.

Non meno importante, aggiunge Brown, è il livello di fiducia fra gli appartenenti alla comunità e la loro conseguente capacità di esporsi ai rischi del giudizio altrui, della vulnerabilità, del dubbio professionale, dell'insuccesso ecc. (Brown & Flood, 2020). Secondo Bryk e Schneider (2003) la fiducia è essenziale negli scambi quotidiani in seno alla comunità, influisce sull'efficacia dell'azione e sulla riuscita degli alunni. Il sentimento di fiducia degli insegnanti, dei genitori e dei responsabili scolastici è una risorsa essenziale per il cambiamento e l'innovazione. Anche al dire di Cristol (2017) avanzare collettivamente nella costruzione di conoscenze postula l'esistenza di un clima di fiducia affinché coloro che apprendono accettino lo sguardo altrui sui propri errori; tale approccio favorisce l'ancoraggio profondo delle nuove conoscenze poiché queste riconoscono ciò che già ciascuno possiede individualmente e lo consolida in una logica di costruzione comune.

La letteratura scientifica ha identificato da tempo le condizioni necessarie per la messa in opera di un quadro di lavoro collettivo; tra i fattori più determinanti risulta in particolare la *leadership*. La qualità di quest'ultima, spesso personificata nella direzione d'istituto, è discriminante per motivare gli insegnanti e migliorare l'insegnamento (Harris & Muijs, 2003). Il responsabile d'istituto riveste spesso il ruolo di *leader* principale ma di rado è solo in questo compito: amministratori, insegnanti e altre figure dell'organizzazione scolastica partecipano spesso a tale funzione, definita da Spillane *leader plus* (2006). Più persone implicate nella conduzione della *leadership* devono costruire un sistema di interazioni e di lavoro collettivo, coinvolgere gli insegnanti nella costruzione efficace dell'organizzazione, suscitare e supportare le collaborazioni; altrove il medesimo concetto è indicato con l'espressione *leadership* condivisa o *leadership* distribuita (Spillane, 2006; Timperley, 2005; Supovitz, D'Auria & Spillane, 2019). La *leadership* degli insegnanti - *teacher leadership* - va intesa come influsso che l'insegnante esercita sui suoi col-

leggi, dirigenti e altri membri della comunità scolastica allo scopo di trasformare positivamente le dinamiche educative e favorire il successo formativo degli alunni (Reverdy & Thibert, 2015).

5.2 INFRASTRUTTURE COLLABORATIVE E MEDIAZIONE DELLA CONOSCENZA: VERSO L'EDUCATION BROKERY

Molte ricerche sono ormai sviluppate in partenariato con soggetti che operano sul terreno, allo scopo di produrre conoscenza a doppia finalità; intelligibilità nel registro della ricerca e trasformazione nel registro dell'azione (Albero, 2017). Da più di un ventennio è riconosciuta *l'educational design research* (Class & Schneider, 2013) sviluppatasi dalle metodologie di ricerca collaborativa articolando fasi di: concezione di interventi educativi che possono assumere la forma di dispositivi tecno-pedagogici o di programmi educativi; loro messa in atto a vari livelli (attività in classe, programmi o interventi su scala dell'intero istituto, ecc.): analisi dei risultati di queste pratiche sviluppate in maniera collaborativa fra ricercatori e operatori sul campo (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015). Tale modo di lavorare riunisce insegnanti e ricercatori in un processo iterativo che si svolge su un ciclo lungo e si iscrive in un paradigma di miglioramento dell'insegnamento e del sistema scolastico (Bryk, 2017; BERA, 2013; Parsons, 2021). Nella scia di questi studi, Goigoux (2017) indica quattro principii per sviluppare ricerche integrate alla pratica: tener conto della dimensione sistemica di ogni cambiamento auspicato; costruire partenariati strutturati fra professionisti sul campo e ricercatori; muovere dalle preoccupazioni degli insegnanti per individuare i problemi di ricerca; esaminare e trattare le variazioni nella messa in atto delle innovazioni, in particolare le difficoltà ricorrenti, per rimodulare rapidamente il dispositivo.

Molti lavori scientifici sottolineano la necessità di un flusso bidirezionale di informazioni fra produttori e fruitori della ricerca, organizzato da infrastrutture di interfaccia o di mediazione nelle quali si organizza la circolazione delle conoscenze in maniera sistemica. La prescrizione di integrare meglio teoria e pratica trova consenso in letteratura ma – asserisce Viau-Guay (2014) - ha bisogno di essere tradotta in situazioni favorevoli per gli insegnanti. La mobilitazione delle conoscenze è collegata a un processo di *transfer* il quale è assai più che un mero passaggio ai professionisti interessati, per esempio dai ricercatori verso i policymaker, gli insegnanti, altri destinatari. Essa postula in realtà modalità di collaborazione, disseminazione e messa in pratica che permettano di giudicare la pertinenza di tale o tal'altra ricerca e la fattibilità della sua implementazione in un contesto reale (Levin & Cooper, 2012; Hordern, 2021).

In questa prospettiva, Levin sostiene la necessità di identificare soggetti specifici come agenti di *education brokering* (2013). In realtà, il termine *broker* è polisemico; in letteratura sono presenti tre tipi di concezioni di *brokering* di conoscenze.

La prima è legata alla diffusione e all'impiego delle conoscenze e il brokeraggio è volto a facilitare la gestione di queste attività; in questo caso il *broker* è un manager gestionale della conoscenza. La seconda concezione si concentra sull'interfaccia fra produttore e fruitore; il *broker* funge da collegamento fra i due. La terza intende migliorare e facilitare l'accesso alla conoscenza in virtù della formazione del fruitore; in questo quadro il *broker* agisce come costruttore (Ward, House & Hamer, 2009). In termini esemplificativi, nel primo caso il ricercatore/*broker* costruisce la sua produzione scientifica assieme a professionisti sul campo i quali, in forza di un lavoro su oggetti di ricerca comuni, sviluppano uno sguardo scientifico sulle loro pratiche; nel secondo il ricercatore/*broker* accosta in modo pragmatico le domande provenienti dal terreno facendo ricorso agli strumenti della ricerca per costruire competenze professionali efficienti; nel terzo il ricercatore/*broker* sviluppa un approccio generalista ai vari temi dell'educazione. Raggruppate, queste tre funzioni potrebbero formare una piattaforma comune per disporre di una visione globale riferita alle differenti ricerche, in modo da costruire ponti fra approcci scientifici disparati e pratiche educative (Gaussel et al., 2014). Il bisogno di persone o di istituzioni intermediarie atte a condividere a un tempo le culture professionali dei differenti attori del sistema educativo e quelle scientifiche del mondo della ricerca dà evidenza alla necessità di costruire una vera e propria competenza di mediazione della conoscenza (Rey, 2018).

5.3 ATTRIBUZIONE DI SENSO ALL'INNOVAZIONE: UNA SFIDA SISTEMICA PER LA RICERCA EDUCATIVA

L'approdo della consistente mole di ricerca in argomento, menzionata nelle pagine precedenti in maniera necessariamente sintetica e non esaustiva, permette di porre in luce uno snodo essenziale, riferibile al senso che ogni innovazione e i conseguenti sforzi attuativi richiesti assumono per i diversi attori coinvolti. Tale concetto, in origine sviluppato dalla psicologia del lavoro e assunto poi anche dalla ricerca educativa (März & Keitchermans, 2013; Pereira, 2018), pone in luce che nel processo attuativo delle innovazioni del sistema educativo, nel quadro sia di una riforma sia di indicazioni tratte dalla ricerca, condizione essenziale di riuscita è che il cambiamento richiesto assuma senso per tutti e per ciascun soggetto coinvolto. L'accettazione dei cambiamenti da parte degli insegnanti e la loro capacità di far propri gli obiettivi delle prescrizioni politiche o scientifiche è condizione ineliminabile per raggiungere gli obiettivi auspicati; a tale scopo occorre indirizzare molta attenzione da parte della ricerca educativa, in uno sforzo di visione sistemica dei problemi studiati e della loro inevitabile complessità. La nozione di reti di componenti interagenti, fonti di interscambi dinamici che generano auto-organizzazione e trasformazione, è un importante guadagno concettuale che ispira la formazione della teoria, la ricerca empirica e la sua applicazione (Viganò, 2025).

Molta strada è stata percorsa ma molto resta da fare, soprattutto sul piano dell'elaborazione e validazione di metodi di indagine adeguati a corrispondere alla complessità dell'oggetto così da aiutare gli attori delle *polices* e delle pratiche nei loro compiti decisionali e di intervento (Parkhurst, 2016). L'educazione è un oggetto epistemicamente e sistemicamente complesso, ogni tentativo di comprenderla e trasformarla deve riconoscere la pluralità di visioni e interessi delle comunità agenti coinvolte, nonché la natura situata, iterativa e interattiva dei processi formativi (cfr. Steenbeek & van Geert, 2020; Durlak & DuPre, 2008). Il contributo della ricerca non può pertanto limitarsi alla produzione di evidenze: occorre costruire strumenti concettuali e operativi che rendano il sistema educativo trattabile e gestibile per ciascuna comunità, nella consapevolezza dei suoi vincoli e delle sue potenzialità.

BIBLIOGRAFIA

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp. 85-93.
- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante: représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. In C. Lessard et al. (Eds.), *Entre sens commun et sciences humaines*, pp. 159-178. Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants: une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52, pp. 29-60.
- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: L'Harmattan.
- Biesta, G. (2020). Should We Be Widening the Gap Between Teaching and Research? An Interview with Geert Biesta by Philip Winter. In K. Smith (Ed.), *Validity and Value of Teacher Education Research*, pp. 35-50. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G., & Aldridge, D. (2021). The Contested Relationships Between Educational Research, Theory and Practice: Introduction to a Special Section. *British Educational Research Journal*, 47, pp. 1447-1450.
- Borg, S. (2010). Language Teacher Research Engagement. *Language Teaching*, 43/4, pp. 391-429.
- Brau-Antony, S., & Grosstephan, V. (2017). Épistémologie pratique des enseignants d'éducation physique et sportive et enseignement des sports collectifs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), pp. 79-97.
- Brière, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants?*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Brière, F., & Espinassy, L. (2023). *De l'analyse du travail des professionnels de l'éducation aux perspectives (trans)formatives: quelles méthodes de recherche?*. Aix Marseille: Presses Universitaires de Provence.

- Brown, C. et al. (2017). Combining the Best of Two Worlds: A Conceptual Proposal for Evidence-informed School Improvement. *Educational Research*, 59/2, pp. 154-172.
- Brown, C., & Flood, J. (2018). Lost in Translation? Can the Use of Theories of Action be Effective in Helping Teachers Develop and Scale up Research-informed Practices? *Teaching and Teacher Education*, 72, pp.144-154.
- Bryk, A. et al. (2010). Getting Ideas into Action: Building Networked Improvement Communities in Education. In M. Hallinan (Ed.), *Frontiers in Sociology of Education*, pp. 127-162. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Cain, T. (2015). Teachers' Engagement with Published Research: Addressing the Knowledge Problem. *The Curriculum Journal*, 26/3, pp. 488- 509.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cochran-Smith M., & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Crahay, M., Wanlin, Ph., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, pp. 85-129.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche «avec» et plutôt que «sur» les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), pp. 245-258.
- Dietrich, A., & Weppe, X. (2010). Les frontières entre théorie et pratique dans les dispositifs d'enseignement en apprentissage. *Management Avenir*, 40, pp. 35-53.
- Durlak, J.A., & DuPre, E.P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, pp. 327-350
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Ashland: Blackstone Audio.
- Hensler, H. (2004). Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation: quelles conditions aménager en formation initiale et continue? In C. Lessard et al. (Eds.), *Entre sens commun et sciences humaines*, pp. 179-200. Bruxelles: De Boeck.
- Hordern, J. (2021). Why Close to Practice is not Enough: Neglecting Practice in Educational Research. *British Educational Research Journal*, 47, pp. 1451-1465.
- Jorro, A., & Tutiaux-Guillon, N. (2015). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants. *Transformations*, 13-14, pp. 1-8.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning, - Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing Craft Knowledge in Teaching. *Educational Researcher*, 19/2, pp. 18-25.
- Leinhardt, G., McCarthy Young, K., & Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5/4, pp. 401-408.

- März, V., & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and Structure in Teachers' Reception of Educational Reform. A Case Study on Statistics in the Mathematics Curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, pp. 13-24.
- Maulini, O., & Perrenoud, Ph. (2008). Sciences sociales et savoirs d'expérience: conflit de questions ou conflits de réponses?. In Ph. Perrenoud et al. (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, pp. 141-153. Bruxelles: De Boeck.
- Parkhurst, J. (2016). *The Politics of Evidence: From Evidence-based Policy to the Good Governance of Evidence*. London: Routledge.
- Parsons, S. (2021). The Importance of Collaboration for Knowledge Co-construction in 'Close-to-Practice' Research. *British Educational Research Journal*, 47, pp. 1490-1499.
- Pereira, I. (2018). Les dimensions axiologiques du transfert des connaissances scientifiques dans la pratique professionnelle. *Spirale*, 61, pp. 151- 161.
- Perrenoud, Ph. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24/3, pp. 487-514.
- Perrenoud, Ph. (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action? In C. Lessard et al. (Eds.), *Entre sens commun et sciences humaines*, pp. 139-158. Bruxelles: De Boeck.
- Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In Ph. Perrenoud et al. (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, pp. 77-89. Bruxelles: De Boeck.
- Reuter, Y. (2006). Penser les méthodes de recherches en didactique(s). In M.J. Perrin-Glorian, Y. Reuter (Eds.), *Les méthodes de recherche en didactiques*, pp. 13-26. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Rey, O., & Gaussel, M. (2016). The Conditions for the Successful Use of Research Results by Teachers: Reflections on Some Innovations in France. *European Journal of Teacher Education*, 39/5, pp. 577-587.
- Steenbeek, H. & van Geert, P. (2020). Education and Development as Complex Dynamic Agent Systems: How Theory Informs Methodology. In M.F. Mascolo & T.R. Bidell (Eds.), *Handbook of Integrative Developmental Science: Essays in Honor of Kurt W. Fischer*, pp. 162-188. London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Tardif, J., & Petropoulos, G. (2012). Professionnaliser les enseignants. Cohérence dans la pluralité des perspectives plutôt que la diversité dans le morcellement. In J. Desjardins et al. (Eds.), *La formation des enseignants en quête de cohérence*, pp. 14-38. Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 66, pp. 1-33.
- Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 82, pp. 1-54
- Vinatier, I., & Morissette, J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, pp. 137-170.

- Viganò, R. (in press) (2025). Rethinking Educational Research in Complex Systems. *Education Sciences & Society*, 2.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique: apprentissage, sens, identité*. Québec: Les presses de l'Université Laval.

2. LA RICERCA EDUCATIVA: DALL'EMPIRISMO INGENUO AL COSTRUTTIVISMO

Paolo Sorzio
Università degli Studi di Trieste

ABSTRACT

Sia la ricerca quantitativa che la ricerca qualitativa sono strutturate in relazione a quadri di riferimento concettuale, spesso presupposti nella conduzione delle specifiche indagini. Tuttavia, dal punto di vista metodologico è rilevante considerarne il ruolo nella formulazione dei disegni di ricerca e nell'elaborazione di evidenze.

Questo approccio riflessivo dovrebbe situare la ricerca educativa tra la concezione di un naturalismo ingenuo (la ricerca descrive la realtà così come si presenta all'indagine) e il costruttivismo radicale (qualunque evidenza è dipendente dalle teorie). In questo contributo, la riflessione sugli aspetti culturali (quadri concettuali di riferimento; natura delle inferenze; contesti della ricerca) porta a criticare il "naturalismo" nell'approccio neopositivista e nell'evidenziare la dimensione "costruttiva" delle indagini.

PAROLE-CHIAVE

Costruttivismo; biases nella ricerca; patterns numerici; ritratti compositi.

1. INTRODUZIONE

Sia i disegni di ricerca qualitativa (che utilizzano principalmente procedure scarsamente standardizzate e strumenti poco strutturati per la raccolta e l'analisi di testi), che i disegni di ricerca quantitativa (che utilizzano procedure standardizzate per raccogliere dati numerici e condurre analisi statistiche) sono costruiti in relazione ai presupposti concettuali, ai criteri e ai quadri di riferimento culturali dei diversi gruppi di ricerca.

La struttura concettuale di riferimento nei disegni di ricerca non fa parte di ciò che è descritto, ma è presupposta implicitamente nel generare congetture, ipotesi, asserzioni empiriche: ciò porterà a generare procedure osservative di raccolta dei dati e processi di analisi per la formulazione di asserti empirici, che sono veri o falsi in relazione all'intero sistema concettuale e metodologico (Goodman, 1988; ed. or. 1978). Pertanto, la riflessione metodologica si deve allargare alle dimensioni culturali, all'interazione tra teams di ricerca e soggetti partecipanti, alle molteplici dimensioni inferenziali che costituiscono il processo stesso della ricerca, oltre alla logica dell'indagine.

Questo approccio rende illusorio un contatto diretto, ingenuo e non mediato della conoscenza tramite l'osservazione o l'ascolto: non si osserva ciò che si vede, né si descrive ciò che si osserva, ma tutto il processo è mediato dagli schemi concettuali e dagli strumenti (costruttivismo), anche se non si giunge a un relativismo radicale (che ritiene gli asserti empirici completamente definiti all'interno degli schemi concettuali, come semplici inferenze specifiche).

Il linguaggio scientifico non descrive naturalisticamente la realtà esterna, diventando conoscenza, ma nella prospettiva "costruttivista" (Goodman, 1988; ed. or. 1978), la conoscenza è un processo di accomodamento delle esperienze, delle convenzioni notazionali, delle rappresentazioni empiriche. L'osservazione è mediata dagli schemi cognitivi personali, talvolta da stereotipi, da interesse e stili e da regole dell'interazione umana in specifici ambienti; questa struttura implicita guida la raccolta delle informazioni ma diventa anche oggetto di analisi, di riflessione e cambiamento sul piano metodologico.

Diversi strutture concettuali producono diversi modi di "rendere rilevante", di "dare rilievo" alla realtà educativa. Di conseguenza, gli asserti scientifici sono connessi a una rete di presupposizioni, di concetti analitici, agli strumenti e alla materialità della scrittura che generano rappresentazioni della realtà.

Inoltre, vi sono sistemi di segni come l'arte figurativa o la poesia, all'interno dei quali si accresce la conoscenza umana, anche se non producono asserzioni di verità; si tratta di «una crescita in acutezza di penetrazione o nella portata complessiva della comprensione» (Goodman, 1988, p. 24).

2. I MODELLI NELLA RICERCA QUANTITATIVA

I modelli¹ danno rilievo a specifiche classi di elementi nella realtà e alle loro relazioni, per definirne ampiezza, intensità e distribuzione, per coglierne correlazioni ed eventualmente condizioni causali. I quadri di riferimento concettuale agiscono nella ricerca quantitativa a tre livelli:

- l'organizzazione categoriale della realtà: le entità sono definite e organizzate in categorie che hanno valenza culturale;
- l'isomorfismo tra proprietà e relazioni dei modelli e scale di misurazione;
- riflessività e comprensione reciproca.

2.1 SISTEMI CONCETTUALI E ORGANIZZAZIONE CATEGORIALE

Un modello concettuale è una rappresentazione simbolica di una classe di situazioni reali, ipotetiche o immaginarie. I modelli delle situazioni rappresentano eventi specifici, definiti da condizioni di spazio e di tempo. Le inferenze condotte sui modelli dipendono dalle proprietà attribuite agli elementi e dalle relazioni assunte nel modello.

Entità ed eventi educativi sono trattati come “casi” di specifiche categorie, ulteriormente articolate in sottocategorie e organizzate in “tassonomie”. Questo processo concettuale è spesso implicito e assunto come “naturale” sin dalla logica aristotelica; le entità sono categorizzate in relazione alle loro proprietà individualmente necessarie e congiuntamente sufficienti, creando così classificazioni esaustive (nessuna entità è priva di appartenenza) e mutualmente esclusive (un'entità non appartiene a più categorie). Queste categorie di entità sono descritte in termini di variabili; ad esse sono assegnate scale di misurazione e a ciascuna occorrenza è attribuito un valore numerico, che misura l'intensità delle caratteristiche di interesse; a partire dai dati di base, si possono condurre ulteriori inferenze (distribuzioni e correlazioni).

Tuttavia, i concetti e i temi rilevanti nella ricerca educativa (ad esempio, “apprendimento”, “alfabetizzazione”, “motivazione” o “cambiamento concettuale”) non sono termini lessicali con un accesso diretto ai loro oggetti, ma sono forme di organizzazione concettuale della realtà. Nella ricerca, il valore di verità degli enunciati empirici si basa su passaggi inferenziali che implicano conoscenze enciclopediche. La raccolta dei dati è quindi “carica concettualmente” e diversi sistemi concettuali guidano l'elaborazione dei disegni di ricerca e la costruzione degli strumenti di raccolta dei dati. Teorie diverse dell'apprendimento focalizzeranno diversi aspetti e definiranno procedure differenti di raccolta dati (prestazioni su compiti per analiz-

¹ I modelli sono rappresentazioni simboliche, analoghe ai fenomeni che intendono rappresentare. Le inferenze basate sui modelli sono vincolate dalle proprietà attribuite agli elementi e alle relazioni strutturate nel modello (conoscenze enciclopediche).

zare l'apprendimento come evento mentale; variazioni nella partecipazione di un soggetto a pratiche istituzionali nell'approccio socioculturale).

Un secondo problema è la difficoltà a "operazionalizzare" i costrutti teorici; ciò che è rilevante per l'educazione non è automaticamente facile da misurare; talvolta le misure tendono a essere utilizzate come proxies di costrutti complessi; ad esempio, ciò che è rilevante nel processo di comprensione può essere misurato come "time on task", costruito facilmente misurabile, ma che è soltanto parzialmente congruente con l'intero processo di comprensione di un compito, poiché non considera rilevanti diverse dimensioni (elaborazione della struttura profonda del testo, inferenze dei significati impliciti, comprensione della pragmatica del testo).

2.2 MISURAZIONE

Le variabili che caratterizzano un'indagine quantitativa sono elaborate a partire da proprietà ed eventi incorporati in un modello della realtà che definisce le dimensioni costitutive dell'oggetto di indagine.

Il passaggio da un concetto formulato teoricamente a un modello specificabile è un processo difficile, che richiede una struttura logica e un lessico per generare espressioni numeriche che descrivano accuratamente le proprietà e le relazioni concrete nelle espressioni simboliche della ricerca.

Occorrono tre stadi per definire una scala di misura che organizzi l'ordine preciso di tutte le occorrenze:

- un modello concettuale esplicito per confrontare le caratteristiche rilevanti di ciascuna occorrenza della serie;
- un processo di ordinamento;
- la selezione di un'unità di misura che permette di misurare la caratteristica rilevante di ciascuna occorrenza in maniera univoca (come multiplo dell'unità); rispetto al semplice secondo stadio, in questo caso il numero assegnato è una misura effettiva.

Nella prospettiva di ricerca, ciò permette confronti e crescita di conoscenze secondo uno standard uniforme, perché esiste una scala che assegna alle singole occorrenze di eventi in una classe l'intensità in rapporto a una sola unità di misura (Gorard, 2004); l'attribuzione di numeri a proprietà o eventi avviene in relazione a specifici quadri concettuali; laddove i quadri concettuali sono differenti, si producono differenti scale e differenti processi di misura.

Tutte le analisi statistiche implicano lo schema:

dati = modello + errore statistico

laddove l'errore non è dovuto soltanto alla casualità o alla scarsa rappresentatività del campione rispetto alla popolazione, ma anche all'eventuale inadeguatezza del

modello; di conseguenza, l'errore statistico non si riferisce soltanto ad aspetti tecnici, ma anche alla valutazione della pertinenza delle variabili rispetto alle domande di ricerca, agli errori degli strumenti e alla presenza di variabili latenti o scorrettamente definite (Gorard, 2004).

Il potere descrittivo delle evidenze quantitative richiede la chiarezza sia delle rappresentazioni concettuali che guidano l'analisi dell'oggetto, che dei processi inferenziali di corrispondenza alle procedure di misura. Se i concetti non sono sufficientemente precisi da definire quali procedure di misura sono adeguate, il rischio è l'elaborazione di espressioni statistiche che rappresentano in maniera incongrua, imprecisa o scorretta le relazioni nel mondo reale, guidando a interpretazioni scorrette o non pertinenti. Vi possono essere variazioni non misurate all'interno di singole variabili, a causa della loro limitata definizione e operazionalizzazione. Ad esempio, concetti come "soft skills" o "aspirazioni rispetto allo studio" sono vaghe, assumono significati instabili e variabili all'interno di differenti modelli sull'orientamento scolastico e sono debolmente correlate ai contesti socio-economici.

Nella ricerca OCSE-PISA, i dati mostrano che gli studenti di origine economica povera, in scuole la cui composizione studentesca è di condizioni economiche simili, non hanno atteggiamenti negativi rispetto allo studio, rispetto a studenti di condizione economica povera in scuole economicamente affluenti. Quello che si trova è che i primi hanno meno libri a casa rispetto agli studenti economicamente poveri, ma che sono in scuole con una composizione studentesca più affluente (Nash, 2003).

«In conclusione, anche l'uso di strumenti sofisticati e complessi come l'analisi multilivello non elimina la necessità di un atteggiamento critico, del dubbio e della chiarezza concettuale» (Gorard, 2004, p. 33).

2.3 RIFLESSIVITÀ E COMPRESIONE RECIPROCA

Anche i processi di interazione reciproca tra team di ricerca e soggetti partecipanti devono essere oggetto di analisi metodologica (Cicourel, 1964). I processi educativi hanno significato non soltanto performativo, come prestazioni osservabili o come risposte a una sequenza di items definito dal team di ricerca, ma nella reciproca comprensione, secondo norme discorsive ritenute appropriate. Quindi la critica del naturalismo metodologico, su questo piano dell'indagine, consiste nel dubitare che gli schemi concettuali dei rispondenti a un questionario siano sovrapponibili a quelli del gruppo di ricerca. Non si tratta di un testo neutrale, assunto come "condiviso", che richiederebbe soltanto alcune opzioni di scelta, ma di una conversazione precaria, con limitate possibilità di negoziazione dei significati.

Gli indicatori che appaiono formulati in maniera chiara e neutrale, dal punto di vista delle concezioni semantiche del team di ricerca, sono il frutto di un insieme di presupposti impliciti e di una lunga catena inferenziale. Tuttavia, rimane il

dubbio sulle possibilità dei rispondenti alla ricerca di negoziare i propri significati mentali. Infatti, il linguaggio in cui è formulato un questionario non è asettico, ma socialmente orientato; quindi, non raccoglie la descrizione personale di uno stato mentale, ma entra in un processo interazionale la cui “validità ecologica” (costruito che definisce il grado di corrispondenza di un compito assegnato in un contesto di ricerca alle pratiche quotidiane dei soggetti rispondenti) è da valutare: maggiore è la divergenza, maggiore è l’ambito interpretativo per cui i rispondenti si trovano a elaborare una risposta.

Domande per contrastare potenziali biases della ricerca quantitativa:

- *Quali dimensioni della teoria sono considerate pertinenti nell’indagine? In che modo le dimensioni pertinenti di un fenomeno, sulla base della teoria sono classificate?*
- *Quanto l’organizzazione delle conoscenze nella teoria implicita di un gruppo sociale (di ricerca educativa) corrisponde a quello del gruppo sociale dei rispondenti?*
- *Quanto la classificazione delle risposte secondo alcune regole di codifica corrisponde alla categorizzazione “degli eventi nella mente dei rispondenti?”*

3. I MODELLI GENERATIVI NELLA RICERCA QUALITATIVA

L’analisi quantitativa spiega le variazioni nelle distribuzioni dei livelli di apprendimento correlandole alle variazioni nella variabile indipendente (come caratterizzazioni di specifiche condizioni che impattano sull’apprendimento), ma non rispondono alla domanda di spiegazione del processo.

Rispetto alla ricerca quantitativa, l’indagine qualitativa è focalizzata sulle condizioni contestuali e personali che interagiscono in maniera variabile sull’apprendimento.

La ricerca qualitativa avviene quando si ritiene che le situazioni in cui avvengono i processi educativi siano “costitutive” dei fenomeni rilevati (Mehan, 1978). I processi di apprendimento, pertanto, non sono soltanto ascrivibili ad eventi mentali, riconosciuti e misurati secondo performance su prove standardizzate e confrontati statisticamente, ma vanno ricercati nell’interazione stessa di condizioni ambientali e cognitive. Una funzione della ricerca qualitativa è la generazione di modelli “situazionali”, definiti dalle condizioni specifiche della struttura della partecipazione dei soggetti nel contesto educativo (organizzazione dell’ambiente, uso di strumenti, norme di interazione, variazioni contingenti nell’interazione), considerate come condizioni antecedenti, co-costitutive dei fenomeni osservati (apprendimento).

Un tipico disegno di ricerca qualitativa utilizza un insieme limitato di casi in contesto (i fenomeni focali), oltre alle informazioni riguardo le condizioni di in-

terazione (gli “antecedenti”). Lo scopo dell’analisi qualitativa è l’identificazione delle condizioni costitutive comuni tra i diversi casi, per generare o precisare un modello (nell’esempio, delle condizioni di partecipazione di studenti e studentesse in un doposcuola, in relazione ai percorsi di apprendimento). La logica, definita come “induzione analitica”, consiste nel definire le condizioni generative, focalizzandosi esclusivamente sulle variazioni nei diversi casi e identificando il loro impatto sui processi.

Il metodo è la generazione di testi descrittivi, mediate da un modello su cui condurre l’analisi degli apprendimenti, in relazione alle condizioni di interazione, quello che Ragin chiama “ritratti compositi” dei casi (Ragin, 2023).

La domanda centrale di un’analisi testuale è: «Qual è l’impatto delle condizioni costitutive sul fenomeno di interesse? Come avviene il processo di apprendimento nelle specifiche condizioni contestuali?», «perché i casi sono differenti?». A differenza della logica aristotelica, ci si trova nella situazione descritta da Wittgenstein (1967; ed. or. 1953), secondo cui il significato è costituito da nuclei prototipici e da confini vaghi, creando relazioni tra i casi basate su “somiglianze di famiglia”, anziché da relazioni logiche.

In questo caso, l’analisi testuale mette a fuoco alcune condizioni che considera rilevanti, sulla base di un modello teorico e analizza il loro impatto sul processo di apprendimento.

Si osservano diversi casi e si identificano alcune condizioni di sfondo caratteristiche e altre condizioni contingenti di interazione. Ciò che è rilevante è che possono essere delle variazioni nelle condizioni antecedenti nei diversi contesti; quindi, ciascun caso è un prototipo di una classe di fenomeni, ma non esistono condizioni necessarie e sufficienti; di conseguenza, non possono essere condotte le analisi statistiche. La ricerca qualitativa analizza dati testuali dei processi costitutivi dei singoli casi e attraverso un costante lavoro di confronto e comparazione, identifica differenze e somiglianze e genera modelli costitutivi, riguardo la relazione tra le condizioni contestuali salienti e gli ambiti di possibilità per gli specifici fenomeni educativi come l’apprendimento.

Si tratta quindi di una metodologia per spiegare il ruolo dei contesti, la varietà e la complessità dei processi educativi, identificando le condizioni rilevanti di ciascun caso, che non sono necessariamente universali.

Potenziati biases nella ricerca qualitativa:

- *nel lavoro sul campo: quanto un ricercatore o una ricercatrice etnograficamente orientata riesce a mantenere la distanza critica e la riflessività per cogliere le discrepanze tra diverse rappresentazioni e diversi discorsi, per ricostruire il mondo cognitivo dei rispondenti?*
- *resoconti qualitativi: Quanto è affidabile il resoconto testuale? Nella videoanalisi: cosa resta fuori dall’inquadratura? Che significato ha?*

- *analisi testuale: quali sono le potenziali interpretazioni alternative e come sono state rigettate?*

4. CONCLUSIONI

Nell'indagine, chi osserva rimane "invisibile" e quindi il suo punto di vista tende a scomparire alla consapevolezza; pertanto, non è oggetto di riflessione; questa condizione produce il rischio di una tendenza naturalistica dell'indagine scientifica. Questo atteggiamento rischia di produrre una serie di distorsioni nella ricerca (sia di natura quantitativa che qualitativa). Questo contributo ha proposto una visione costruttivista, nella quale il ruolo dei modelli concettuali appare essenziale sia nella formulazione di variabili pertinenti, sia nella costruzione delle scale di misurazione, sia nell'interazione e nella comprensione reciproca. I quadri di riferimento concettuali sono condizioni necessarie per la conduzione della ricerca, poiché guidano l'elaborazione dei disegni e la raccolta dei dati (numerici nel caso della ricerca quantitativa; testuali nel caso della ricerca qualitativa); diverse forme di analisi sono possibili (patterns numerici; ritratti compositi), ciascuna con i suoi rischi di distorsione e con la richiesta di chiarezza concettuale.

BIBLIOGRAFIA

- Cicourel, A.V. (1962). *Method and Measurement in Sociology*. New York: The Free Press.
- Goodman, N. (1988). *Vedere e costruire il mondo*; ed or. *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett. 1978.
- Gorard, S. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Mehan, H. (1978). Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, 48(1), pp. 32-64.
- Nash, R. (2003). Is the school composition effect real? A discussion with evidence from UK PISA data. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(4), pp. 441-457.
- Ragin, C. C. (2023). *Analytic Induction for Social Research*. Oakland: University of California Press.
- Wittgenstein, L. (1967). *Ricerche Filosofiche*. Torino: Einaudi. Ed. or. *Philosophische Untersuchungen. Philosophical investigations*, Oxford, Blackwell, 1953.

3. L'E-PORTFOLIO NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI NEI PERCORSI 60 E 30 CFU

Laura Fedeli, Luca Girotti
Università degli studi di Macerata

ABSTRACT

Il contributo presenta l'analisi dell'uso del dispositivo "e-Portfolio" nel Percorso 60 e 30 CFU attivato dall'Università di Macerata nell'a.a. 2023-2024 con l'obiettivo di individuare potenzialità e barriere nell'attitudine alle pratiche riflessive durante il periodo di formazione. I dati, di tipo qualitativo, sono stati raccolti attraverso sessioni di progettazione e confronto con i tutor coordinatori, gli artefatti dei corsisti documentati nell'e-Portfolio e un questionario finale. L'approccio di analisi adottato si basa sulla triangolazione delle linee di progettazione del team di coordinamento e la dimensione delle scelte di espressione e rappresentazione del processo di documentazione e riflessione operate dai corsisti su cui è stata applicata un'analisi del contenuto. I dati ricavati dall'analisi degli artefatti mostrano un allineamento con le testimonianze emerse dai confronti avvenuti con i tutor evidenziando nette difficoltà da parte dei corsisti nella gestione del processo riflessivo.

PAROLE CHIAVE

e-Portfolio; formazione iniziale; riflessività; professionalità docente; scuola secondaria.

1. INTRODUZIONE

La ricerca sull'efficacia dell'applicazione di processi di documentazione, rielaborazione e valutazione promossi dal supporto di ambienti digitali di e-Portfolio è ampiamente affrontata nella letteratura internazionale, seguendo gli sviluppi delle tecnologie idonee alla creazione di dispositivi flessibili, personalizzabili e con livelli diversificati di condivisione (Barrett, 2001; Daunert, & Price, 2014; Lewis, 2017; Totter, & Wyss, 2019). L'e-Portfolio rimane un oggetto di analisi attuale anche a livello nazionale con particolare attenzione all'area della formazione dei futuri docenti/educatori nel contesto dei corsi di studio in Scienze della Formazione Primaria (La Rocca, 2020) e Scienze dell'Educazione e della Formazione (Pennazio & Fedeli, 2021). Tale indirizzo di studio è rafforzato sia dall'impegno dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) con esiti tali da integrare formalmente l'uso del dispositivo formativo e-Portfolio nel periodo obbligatorio di formazione e prova per i docenti neoassunti (Pettenati, 2022), sia dal recente decreto ministeriale del 4 agosto 2023 che definisce i nuovi percorsi di formazione iniziale degli insegnanti della Scuola secondaria di I e II grado.

Un dispositivo come l'e-Portfolio si basa su un ambiente digitale che funge da Personal Learning Environments (PLE): uno spazio di espressione individuale che, proprio in virtù delle scelte dell'apprendente e delle direzioni di riflessione che ritiene opportuno percorrere, consente di alimentare un percorso di apprendimento significativo (Howland et. al, 2011). Attraverso la costruzione guidata, ma con spazi di necessaria autonomia, il docente in formazione è stimolato a documentare le proprie interpretazioni sulle azioni proprie e altrui (es. scelte operate in una situazione didattica) in funzione di un loro riposizionamento nel quadro dei riferimenti/schemi di cui si avvale (es. quali nessi tra azione e reazione?).

Lo sviluppo della professionalità docente implica l'acquisizione di una piena consapevolezza rispetto a una serie di connotazioni legate alle funzioni specifiche del ruolo e rispetto ai contesti (Shulman, 1987). Il costruito dell'identità e della riflessività negli studi di settore riguarda il processo di apprendimento di una "visione professionale" (Seidel & Stürmer, 2014) in cui il docente esercita le abilità di osservare una situazione, di argomentare sulle modalità e sulle motivazioni ad essa legate e di prevederne l'impatto sullo studente. In tale visione olistica del processo di costruzione di un'identità professionale, il docente in formazione può avvalersi dell'e-Portfolio anche per sperimentare specifici tratti legati, ad esempio, alla comprensione dell'aspetto auto/valutativo e delle pratiche ad esso associate (Fu et al., 2022).

La riflessività è dunque parte integrante del processo formativo del docente, il quale affronta nel proprio percorso di relazione con l'epistemologia delle discipline anche le competenze per poter decodificare situazioni incerte e ambigue che raggiungono complessità alla situazione didattica e che necessitano di un'attitudine alla "ricerca" in se stessi in termini di proprie presupposizioni e modelli di azione.

Poter usufruire di un ambiente digitale strutturato, ma aperto, significa avere il controllo e l'ownership psicologica (Buchem et al., 2020) dei piani della rappresentazione (rendo visibili i miei artefatti e le loro relazioni) e dell'interpretazione (rifletto e argomento per agire in proiezione e previsione). L'azione di documentazione, attraverso criteri personali e modalità organizzative facilitate grazie alla digitalizzazione, consente inoltre, di selezionare i contenuti che eventualmente si desidera condividere con i pari, colleghi in formazione, al fine di incrementare le opportunità di riflessione nell'ambito di un gruppo classe, una comunità in apprendimento.

2. CONTESTO

Il D.P.C.M. 4 agosto 2023 definisce il percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado e prevede, in coerenza con gli obiettivi formativi stabiliti, la compilazione e la discussione di un e-Portfolio delle competenze professionali proponendone una prospettiva didattico-formativa e orientativa.

Il contributo inquadra l'uso di tale dispositivo nell'ambito delle attività di Tirocinio diretto e indiretto del Percorso 60 e 30 CFU attivato dall'Università di Macerata nell'a.a. 2023-2024.

Lo staff di coordinamento ha predisposto un modello di ambiente digitale caratterizzato da un'architettura flessibile, in cui l'input organizzativo fornito (sezioni/aree/pagine) aveva lo scopo di orientare il corsista incoraggiandolo a dare un proprio ordine agli elementi/artefatti che riteneva significativi. La documentazione delle riflessioni, infatti, comprendeva l'osservato, l'analizzato e l'agito nello sforzo di riflessività metacognitiva di rintracciare e delineare i possibili collegamenti tra le dimensioni affrontate (Fig.1).

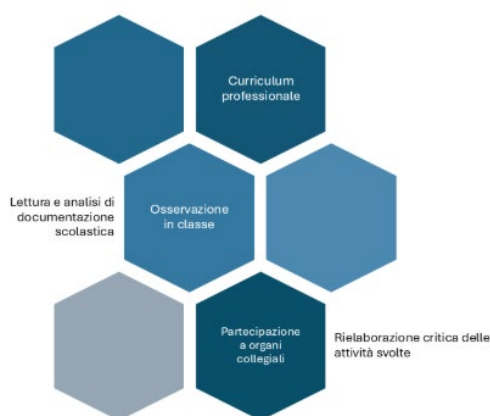


Fig. 1. Architettura proposta ai corsisti per l'elaborazione dell'e-Portfolio

Nello specifico la sezione dedicata al “curriculum professionale” richiede una descrizione argomentata delle esperienze pregresse di formazione e professionali il cui valore viene ritenuto significativo in funzione del ruolo docente a cui ci si avvicina per la prima volta o a cui si vuole dare sviluppo. Le “osservazioni in classe” riguardano attività condotte nel corso del tirocinio diretto (o eventualmente nella pratica didattica come docente per i corsisti PF30). Tali osservazioni vengono debitamente descritte nella forma di episodi aneddotici attraverso l’ausilio del Diario del Tirocinio; alla sistematicità della trascrizione si aggiunge la riflessione personale, anche alla luce di elementi di interesse emersi nel confronto con i colleghi nei gruppi classe durante il tirocinio indiretto. Un rilievo particolare viene dato alle osservazioni durante la “partecipazione a incontri collegiali o di gruppo” in seno ai Dipartimenti, gruppi di lavoro (es. GLO) in cui il corsista è messo nelle condizioni di notare e annotare situazioni relazionali e contenuti utili per la propria crescita professionale. La documentazione scolastica (ad es. PTOF; progettazioni didattiche) è un ulteriore oggetto di analisi argomentata con il contributo del Tutor scolastico (Tirocinio diretto) e del tutor coordinatore (Tirocinio indiretto). Infine, la “rielaborazione critica delle attività svolte” integra la funzione riflessiva dell’intero percorso formativo con un approccio ricorsivo in cui le strategie adottate durante gli interventi formativi (lezioni, laboratori) vengono triangolate nel confronto con le figure di riferimento e con il supporto di domande guida, con l’obiettivo finale di favorire anche momenti di autovalutazione rispetto al profilo di competenze declinato nel “Profilo conclusivo del docente abilitato” (allegato A, D.P.C.M. 04/08/2023).

Per la costruzione dell’e-Portfolio si è scelto di utilizzare l’ambiente “Google Sites”, considerando una serie di fattori quali: (1) è parte delle app di Google, servizio ampiamente diffuso sia per usi personali, sia a livello scolastico; (2) offre un template specifico per il Portfolio che consente un grado di personalizzazione e la flessibilità necessaria per consentire una libera espressione e connessione tra le sezioni; (3) si avvale di impostazioni che consentono di gestire l’accesso ai contenuti limitandolo al corsista e ai tutor, garantendone la privacy.

Non potendo utilizzare un ambiente istituzionale dell’Ateneo con tutti i vantaggi che ne possono derivare (credenziali di accesso, ownership dei dati, etc.), la scelta di Sites si è rivelata, quindi, tra le più efficaci opzioni freeware, anche in termini di usabilità.

3. ANALISI E DISCUSSIONE

Il contributo presenta l’analisi del dispositivo didattico e-Portfolio con l’obiettivo di individuare potenzialità e barriere nell’attitudine alle pratiche riflessive nel periodo di formazione del Percorso 60 e 30 CFU; tale obiettivo di analisi si sviluppa triangolando le linee di progettazione del team di coordinamento e la dimensio-

ne delle scelte di espressione e rappresentazione del processo di documentazione e riflessione operate dai corsisti nel proprio e-Portfolio nell'ambito dell'architettura concettuale proposta loro.

L'approccio adottato nell'analisi dell'e-Portfolio dei corsisti è di tipo qualitativo e si basa sull'analisi del contenuto, un processo di codifica dei dati che implica la scelta di unità di registro e di contesto (Bardin, 1977) e nello specifico ha riguardato le seguenti categorie interpretative: (1) tipologia di contenuti (descrittivi, argomentativi); (2) dinamicità dei contenuti (aggiornamenti e connessioni intra/intersezione); (3) modalità di espressione e rappresentazione (codici e format utilizzati). L'unità di registro riguarda le singole produzioni del corsista all'interno delle sezioni del Portfolio, mentre le unità di contesto considerate sono le sezioni stesse proposte nell'architettura di base. Un'analisi che vuole valorizzare le potenzialità euristiche di un'indagine di tipo qualitativo e che si focalizza sui significati nel loro valore globale (Losito, 2002), senza dover rintracciare necessariamente l'isomorfismo tra significato e significante, una scelta coerente con un necessario approccio sistemico all'analisi dei processi riflessivi nella professionalità docente.

L'analisi è stata condotta sui prodotti, ma anche parzialmente sui processi grazie al confronto con i tutor coordinatori che hanno gestito il momento formativo del Tirocinio indiretto e che hanno potuto fornire input interpretativi in merito all'attitudine alla riflessione, all'autonomia dimostrata nell'impostazione del Portfolio digitale e al senso di autodeterminazione mostrato dai corsisti nell'individuare obiettivi intermedi e stabilire proprie prospettive critiche anche nella discussione con altri attori (tutor scolastici e pari).

Il Tirocinio ha rappresentato, infatti, uno spazio di ulteriore riflessione in funzione della costruzione e dello sviluppo del profilo professionale del corsista grazie all'opportunità di condivisione di visioni sul valore e sull'attribuzione di senso nei confronti della realtà didattica e rispetto al modo di ognuno di pensare, reagire e interpretare le situazioni (riflessività metacognitiva).

I dati ricavati dall'analisi degli artefatti digitali contenuti nel Portfolio mostrano un allineamento con i dati emersi dai confronti avvenuti con i tutor coordinatori evidenziando nette difficoltà da parte dei corsisti nella gestione del processo riflessivo. Tali difficoltà si evidenziano spesso nei confini che il corsista stesso impone alle proprie produzioni: si assiste alla tendenza a limitare le riflessioni a singoli eventi con un'incidenza di brevi frammenti caratterizzati da scarsa dinamicità, osservazioni isolate a cui spesso non segue una successiva riflessione sull'azione in funzione di un cambiamento (ad. es. riprogettazione). Emerge, inoltre, una preponderanza di contenuti dalla funzione descrittiva con una scarsità di collegamenti tra le diverse dimensioni affrontate.

Per quanto riguarda il nesso tra sezione (funzione e sua esplicitazione) e spinta alla riflessione si evidenzia come singole sezioni abbiano favorito livelli diversi di riflessione, di primo e secondo grado (Varani, 2008). Capacità di osservazione e argomentazione (Schäfer & Seidel, 2015) seppur presenti, con livelli diversi di appro-

fondimento nelle quattro sezioni, raggiungono il secondo grado di riflessività (metacognitiva) quasi esclusivamente nella sezione in cui viene chiesto esplicitamente di rielaborare criticamente quanto descritto/letto e solo in un limitato numero di e-Portfoli, mentre una riflessione di primo grado (documento osservazioni/pratiche/esiti che riguardano l'azione in classe e ne faccio oggetto di riflessione in funzione di un'eventuale riprogettazione) è maggiormente presente nelle sezioni in cui il corsista riporta il contatto diretto con il proprio tutor scolastico e/o altri docenti della scuola (partecipazione a gruppi di lavoro e/o organi collegiali).

È indubbio, comunque, che la libertà di scelta delle modalità di espressione e rappresentazione (codici e format) abbiano rappresentato un forte stimolo nel sostenere la propria narrazione in maniera personalizzata: immagini e video hanno contribuito a rinforzare il testo argomentativo e sono stati utilizzati a corredo di criteri organizzativi spesso di tipo topologico (luoghi chiave) e personale (attori chiave).

Un secondo momento di analisi ha riguardato i dati raccolti attraverso un questionario sottoposto ai corsisti al termine del corso, un ulteriore approfondimento che ha consentito di individuare elementi trasformativi nelle risposte alle domande aperte che indagavano il senso dell'uso di tale dispositivo.

La capitalizzazione del dispositivo di riflessione è una potenzialità emersa nel questionario, un'ampia percentuale di corsisti, infatti, ha dichiarato di voler utilizzare l'e-Portfolio con i propri studenti esplicitando diverse modalità d'uso che possono essere sintetizzate in due obiettivi prevalenti: (1) offrire uno spazio di espressione personale allo studente in cui il dispositivo digitale diventa uno showcase di lavori realizzati dagli studenti; (2) offrire l'opportunità al docente di monitorare i prodotti pubblicati (scritture autobiografiche, diario delle attività culturali) al fine di orientare maggiormente lo studente non solo nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, ma anche nel favorire, ad esempio, la scelta della scuola superiore/università e preparare l'accesso al mondo del lavoro. Un'attenzione particolare, infatti, è dedicata agli studenti degli ultimi anni che sono in una fase importante di transizione delimitata da un traguardo, quello del diploma. La documentazione nel Portfolio consentirebbe così «una raccolta di informazioni di background dello studente, non solo sotto l'aspetto didattico, ma anche personale, per comprendere il discente in tutte le sue possibili sfaccettature», una sorta di «carta d'identità completa di tutte le necessarie informazioni per un approccio globale alla personalità e ai bisogni dello stesso». Non mancano, poi, i riferimenti ad una dimensione inclusiva in cui il docente si troverebbe nelle condizioni di «monitorare i risultati raggiunti dagli alunni in seguito all'adozione di differenti metodologie e strumenti, per determinare quella più efficace; nello stesso tempo potrebbe essere un utile strumento per monitorare i progressi linguistici degli apprendimenti NAI, in un percorso di avanzamento di livello di competenza».

L'analisi dei processi e dei prodotti relativi al Tirocinio e al Portfolio dei corsisti ha fatto emergere la necessità di attivare alcune strategie di miglioramento come

una differenziazione più marcata tra il Percorso PF30 e PF60 con una focalizzazione diversa negli output dell'e-Portfolio: nel Percorso PF30, infatti, l'equilibrio tra interpretazione e ricostruzione si basa sull'agito più che sull'osservato (il corsista PF30 non svolge il tirocinio diretto, ma ha esperienza didattica pregressa), l'architettura dell'e-Portfolio dovrebbe maggiormente favorire l'acquisizione di riattraversamento e ricostruzione delle conoscenze basate sulle esperienze passate e dei modelli utilizzati per orientare la propria pratica. In questo modo ciò che è tacito prende forma nell'esercizio critico e riflessivo. Inoltre, sarebbe auspicabile un tempo più esteso per lo svolgimento delle attività di tirocinio e conseguentemente per sollecitare maggiormente il confronto dei corsisti con i tutor coordinatori (in qualità di esperti) e con i pari in formazione.

L'approccio con l'e-Portfolio è stato per la maggior parte dei corsisti una novità e molto spesso il processo di documentazione è stato interpretato come "compito" da concludere senza mostrare esempi di ricorsività e/o collegamento tra le sezioni; tali aspetti, infatti, sono presenti solo laddove la riflessione ha raggiunto gradi più profondi.

L'analisi sin qui condotta mostra punti di interesse sull'orientamento formativo nel legame tra documentazione e riflessione e può aprire la discussione sul tema della continuità e della diversificazione nella verticalità dei percorsi formativi rispetto all'uso dell'e-Portfolio.

4. CONCLUSIONI

Dall'analisi e conseguente discussione dei processi e dei prodotti relativi all'obiettivo di costruzione di una consapevolezza critica del docente in formazione, in riferimento al proprio profilo professionale, emergono alcuni concetti, considerati chiave per il loro impatto sullo sviluppo di un'identità docente. Tali concetti rimandano a dimensioni diverse (piano dell'attuale e piano delle aspettative), ma contigue e sicuramente in relazione di reciprocità: lo stimolo a un rapporto critico con la realtà didattica, reificato attraverso le riflessioni contenute nell'e-Portfolio, ha prodotto prospettive di analisi da parte del team di coordinamento che possono sintetizzarsi nella relazione tra esigenze formative e realtà professionale connotata, spesso, in maniera profondamente marcata per il docente in formazione da "discontinuità" e "incertezza".

La spinta motivazionale ad un'esplicitazione dell'intenzionalità e significatività della documentazione del proprio percorso attraverso il dispositivo didattico e-Portfolio costringe a un rapporto critico con la realtà in cui la discontinuità che caratterizza l'itinerario professionale del docente in termini di sedi e contesti territoriali in cui si trova ad operare, periodi di servizio segmentati e, per questo, percepiti come azioni "incompiute", modalità formative di aggiornamento professionale in cui si fa fatica a rintracciare una logica sistemica si accompagna all'incertezza legata

allo sviluppo appropriato di competenze in ambiti che richiedono un rapido aggiornamento da un lato (ad esempio l'evoluzione delle tecnologie e delle pratiche didattiche ad esse correlate), ma anche la necessità di inquadrare la formazione non solo come rimedio all'obsolescenza, ma soprattutto come parte del riposizionamento di prospettive e paradigmi che i cambiamenti (epistemici, sociali, culturali) richiedono. A queste si aggiunge l'incertezza, a livello micro, che si origina dalla complessità dei gruppi classe in cui al docente è richiesta la gestione di situazioni e di relazioni in cui l'abilità di previsione diventa essenziale, senza dimenticare che nel quadro di tale rapporto critico con la realtà e con le aspettative del docente in formazione si inserisce anche il riconoscimento sociale del ruolo docente.

Il ruolo dei tutor coordinatori nel percorso assume, quindi, un valore trasformativo in cui il docente in formazione è accompagnato in un processo ricorsivo di riposizionamento e tale ruolo si esplicita nell'attività di mediazione tra dispositivi formativi (Tirocinio diretto e indiretto), strumenti (e-Portfolio, Diario del tirocinio) e pratiche (osservazione, riflessione, documentazione) rendendo fattivo il rapporto tra teoria e pratica, realtà e aspettative. Nei processi di anticipazione, previsione e proiezione il docente diventa ricercatore e professionista riflessivo (Schön, 1993; 2007) e nelle pratiche di analisi e disambiguazione delle situazioni didattiche si individuano i perni per una ristrutturazione delle conoscenze tacite nella costruzione di nuove relazioni ed equilibri con l'azione didattico-educativa.

Il Portfolio viene, così, ad assumere una funzione di supporto a livello personale, ma deve anche rappresentare uno spazio dal valore sociale perché il docente è «anche attore sociale e politico, ossia opera in un sistema di vincoli e di condizioni che richiede un approccio non solo “mentalistico” bensì situato e aperto all'imprevisto» (Colombo & Varani, 2008, p.8). Tale sistema di “vincoli” può emergere più nettamente nel confronto con attori “esperti”, i tutor coordinatori e i tutor scolastici che nei rispettivi ambiti di azione del Tirocinio (il sistema scolastico e accademico) concorrono alla spinta di attribuzione di nuovi significati a esperienze, conoscenze e pratiche.

BIBLIOGRAFIA

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de Contenu*, tr. Port., *Análise de Conteúdo*, Edições 70, Lisboa, 2000.
- Barrett, H.C. (2001). Electronic portfolios. In A. Kovalchick & K. Dawson (Eds.), *Educational technology: An encyclopedia*. ABC-Clic, Santa Barbara, CA.
- Buchem, I., Tur, G., & Salinas, J. (2020). Designing for ownership in technology-enhanced learning (TEL): A core element for learners' Srl and Agency. *Interaction Design and Architecture(s)*, 45, pp. 5-14. <https://doi.org/10.55612/s-5002-045-001psi>.
- Colombo, M. & Varani, A. (2008) (a cura di). *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*. Azzano S. Paolo (BG): edizioni Junior.

- Daunert, A.L., & Price, L. (2014). E-Portfolio: A Practical Tool for Self-Directed, Reflective, and Collaborative Professional Learning. In C. Harteis, A. Rausch & Seifried, J. (Eds), *Discourses on Professional Learning. Professional and Practice-based Learning*, vol 9. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7012-6_13.
- D.P.C.M. 4 agosto 2023. *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*.
- Fu, H., Hopper, T., Sanford, K., & Monk, D. (2022). Learning with digital portfolios: Teacher candidates forming an assessment identity. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1).
- Howland, J., Jonassen, D. H., & Marra, R. (2011). *Meaningful Learning with Technology*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- La Rocca, C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi Narrare, condividere, includere in epoca digitale*. Roma: Romatre press.
- Lewis, L. (2017). ePortfolio as pedagogy: Threshold concepts for curriculum design. *E-Learning and Digital Media*, 14(1-2), pp. 72-85. DOI: 10.1177/2042753017694497.
- Losito, G. (2002). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Pennazio, V., & Fedeli, L. (2021). The e-portfolio as a reflection tool in the Education Science degree course. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds), *INTED2021 Proceedings, 15th International Technology, Education and Development Conference*, pp. 683-690. Valencia: IATED Academy.
- Pettenati, M.C. (a cura di) (2022). *L'anno di formazione e prova degli insegnanti dal 2015 ad oggi*. Roma: Carocci.
- Schäfer, S., & Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), pp. 34-58.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön, D.A. (2007). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), pp. 739-771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.
- Totter, A., & Wyss, C. (2019). Opportunities and challenges of e-portfolios in teacher education. Lessons learnt. *REM - Research on Education and Media*, 11(1). DOI: 10.2478/rem-2019-0010.
- Varani, A. (2008). La professionalità docente tra costruttivismo e riflessività. In M. Colombo, A. Varani (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*. Azzano S. Paolo (BG): edizioni Junior.

4. APPRENDERE ALL'UNIVERSITÀ, TRAZIONE E RIFLESSIONE: UNA RICERCA BASATA SU PROGETTO

Beatrice Saltarelli, Enrico Miatto
Istituto Universitario Salesiano

ABSTRACT

Il contributo si inserisce nell'ambito della ricerca sulle attività didattiche in contesto universitario. Da questo vertice osservativo, l'idea generale che lo orienta è di verificare la pertinenza dei metodi didattici adottati in relazione all'obiettivo stabilito, per inserire aggiustamenti o radicali modifiche in base ai risultati ottenuti (Perla, 2011). Focus specifico di questo lavoro è il processo di insegnamento-apprendimento attivato con gli studenti che frequentano il corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione. L'oggetto della conoscenza è il ragionamento degli studenti durante l'azione nell'esperienza di tirocinio, messa a tema in termini di riflessione sul pensiero nei *Laboratori di progettazione e riflessione sui tirocini* (Perkins, 1992; Liu, 2015; Burns, 2024). Il disegno di ricerca prende le mosse dal paradigma della dialogicità (Markovà, 2016) ed è basato sul progetto-formazione. Ad essere indagata è la struttura dello strumento didattico scelto e la sua efficacia in relazione all'obiettivo formativo di incrementare la capacità degli studenti di riflessione, dopo l'azione, sul proprio pensiero durante l'azione.

PAROLE CHIAVE

Riflessione sull'azione; Formazione degli educatori; prospettiva dialogica; Ricerca basata su progetto; Dialogo interno.

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo si focalizza sull'analisi di uno dei possibili disegni di ricerca applicati a una proposta didattica specifica nel contesto universitario, esplorando come questa possa promuovere lo sviluppo del pensiero riflessivo negli studenti.

Il disegno di ricerca è configurato nel framework della *Ricerca basata su Progetto* (Brown, 1992; Pellerey, 2005; Reinking & Bradley, 2008). Nello specifico, il progetto a cui ci si riferisce è una proposta di formazione, il cui obiettivo è quello di promuovere e orientare, in modo esplicito, il dialogo interno dello studente su specifiche situazioni, nell'idea che possa essere uno strumento per attivare in maniera sistematica il processo di riflessione tanto sull'azione, quanto sul proprio ragionamento nel decidere l'azione.

Obiettivi del presente lavoro sono: 1) indagare la sostenibilità del disegno di ricerca (Asquini & Dodman, 2018) così come costruito, in termini di fattibilità e replicabilità; 2) verificare la coerenza degli strumenti scelti, in relazione al paradigma teorico di riferimento (Viganò, 2019); 3) esplicitare, infine, alcune modifiche al progetto didattico, emergenti dall'andamento ricorsivo proprio del disegno di ricerca scelto.

Il percorso di ragionamento verso il raggiungimento di questi obiettivi è diviso in tre passaggi, con i quali si cerca di rendere espliciti i differenti piani sui quali il progetto di formazione e la ricerca prendono forma e si intrecciano. Il primo passaggio descrive la strutturazione di entrambi. Il secondo, è teso a giustificare alcune scelte metodologiche alla luce del paradigma teorico di riferimento. Ed infine, il terzo passaggio, descrive due effetti che i risultati della ricerca hanno avuto in termini di modifiche migliorative della didattica.

2. UNA RICERCA BASATA SU PROGETTO-FORMAZIONE

Gli attori coinvolti in questo progetto sono gli studenti che frequentano il corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione, un docente ricercatore e sei docenti. Il piano di studi del percorso di laurea prevede un numero considerevole di ore di tirocinio: 900 nel corso triennale in Educatore socio-pedagogico e 500 in quello per Educatore dei servizi educativi dell'infanzia, da svolgere presso enti educativi territoriali convenzionati con l'università. A puro scopo esemplificativo, rientrano tra i luoghi di tirocinio i servizi per la prima infanzia, le comunità educative, le comunità residenziali madre-bambino, i centri diurni, enti attivi con progetti per contrastare le diverse forme di povertà educative.

In parallelo alle attività svolte sul campo, gli studenti partecipano ai *Laboratori di progettazione e riflessione sui tirocini*, per circa 30 ore in ogni anno accademico. La formazione proposta in questi laboratori risponde a quattro obiettivi di apprendi-

mento, di cui tre organizzati gerarchicamente dal più semplice al più complesso, ed uno da considerare trasversale ai tre anni di laboratorio (Saltarelli & Miatto, 2024).

Il primo obiettivo è volto ad incrementare la capacità di pensiero descrittivo (Mortari, 2019), intesa come la capacità di dare forma alla realtà resistendo all'esigenza di interpretarla, a favore di una descrizione del fenomeno, che sebbene sempre soggettiva, si astenga dalla valutazione. Il secondo obiettivo, invece, guarda alla capacità di pensiero critico. In questo caso ci si riferisce alla capacità di critica situata (McPeck, 1981; 1990), nel senso di messa in valutazione del ragionamento attivato di fronte a situazioni educative specifiche vissute durante il tirocinio. Il terzo obiettivo è relativo alla capacità di pensare in modo giustificativo, in riferimento alla capacità di rendere esplicite le intenzioni delle proprie azioni professionali non solo in riferimento allo scopo, ma anche collocandole in un quadro di riferimento più ampio, all'interno del quale l'azione stessa si inserisce e ne trova significato. Quanto al quarto obiettivo, relativo all'apprendimento trasversale ai tre anni di corso, infine, ci si riferisce alla capacità di riflessione sull'azione. A partire dagli studi di Schön (1983), numerosi sono gli studi presenti in letteratura che hanno utilizzato la chiave di lettura proposta dall'autore per indagare la formazione dei professionisti della cura e il controllo della qualità della pratica professionale (Boud et al., 2006; Edwards, 2017; Regehr et al., 2023). In questo lavoro ci si riferisce alla riflessione sollecitata dopo che l'azione è avvenuta e focalizzata sul ricostruire a posteriori il processo di ragionamento messo in atto durante lo svolgersi dell'azione stessa.

Lo strumento, proposto nei laboratori, per lavorare su questa capacità con gli studenti è il diario, che ogni tirocinante scrive al fine di muovere un processo esplicito di auto-narrazione. Gli studenti sono chiamati a costruire quattro diari per ogni anno di laboratorio, partendo da eventi sempre diversi, vissuti durante i tirocini e ritenuti, per qualche ragione, significativi. Le domande che orientano la narrazione, e che costituiscono la struttura del diario, si incrementano di anno in anno. Nel primo, in riferimento ad un evento educativo vissuto in tirocinio, sono invitati a compilare il diario a muovere dai seguenti stimoli:

- *descrivi ciò che vedi;*
- *descrivi cosa senti;*
- *descrivi cosa pensi.*

La scelta di utilizzare i verbi al presente è legata alla teoria fenomenologica della Gestalt (Polster & Polster, 1986), in riferimento all'opportunità di riportare al qui ed ora l'episodio che, sebbene vissuto nel passato, è tuttora considerato vivo tanto da ritenerlo degno di attenzione e di indagine.

Al secondo anno di corso, l'indicazione a descrivere cosa lo studente pensa, viene sostituita con le seguenti:

- *descrivi quale azione hai intrapreso (o avresti intrapreso se fosse spettato a te);*
- *descrivi a quale scopo;*

- *descrivi alla luce di quale ipotesi interpretativa ti sei dato una spiegazione dell'evento.*

Infine, al terzo anno di corso, a questi stimoli narrativi se ne aggiunge un ultimo:

- *descrivi alla luce di quale assunto hai formulato l'ipotesi interpretativa.*

Relativamente al progetto-formazione, un aspetto da esplicitare ha a che vedere con la sequenza del lavoro in aula che comporta un primo passaggio di lavoro individuale, un secondo di lavoro in piccoli gruppi ed infine, un terzo passaggio di confronto in plenaria anche con il docente. Agli studenti è chiesto di tenere traccia delle eventuali modifiche che potrebbero avvenire nella narrazione durante i diversi passaggi.

La ricerca, che corre parallela allo sviluppo di questo progetto, ha visto modificare gli obiettivi specifici nel corso del suo evolversi. Ciò che è rimasto stabile è il presupposto dal quale il progetto prende forma ed anche l'obiettivo generale che ne consegue.

Il presupposto nel quale prende forma la domanda di ricerca è frutto di due considerazioni concatenate.

La prima è riferibile all'esigenza di specificare la tipologia di ragionamento messo in atto nella pratica educativa per giungere a prendere decisioni. Con pratica educativa ci si riferisce alla pratica in situazioni di educazione non-formale (Castoldi, 2015), che corrispondono alle situazioni nelle quali opera un educatore socio-pedagogico. In questo contesto il professionista, esperto o in formazione, si trova di fronte a *fenomeni a frequenza uno* (Saltarelli & Mantoet, 2024). Le situazioni che incontra nella sua pratica sono fenomeni che si manifestano in modo sempre nuovo, perché sempre nuova è la forma che prende l'incontro tra i soggetti coinvolti e i loro mondi (Grossen, & Salazar Orvig, 2011; Grossen, & Muller Mirza, 2020). La tipologia di ragionamento messo in atto di fronte a situazioni nuove è quella abduzione, propria di quando il soggetto è chiamato a costruire ipotesi interpretative inedite (Magnani, 2023), perché inedito è l'evento da comprendere.

La seconda considerazione è relativa all'ambito formativo-didattico. Se si condivide che il ragionamento proprio della pratica educativa è caratterizzato prevalentemente dal procedere abduzione (piuttosto che deduzione o induzione), la formazione dei futuri educatori deve prevedere la presa in carico di questo obiettivo di apprendimento.

La domanda di ricerca che guida questo lavoro si focalizza su questo secondo aspetto della questione posta. L'obiettivo generale è quello di indagare se e come la proposta didattica e i relativi strumenti scelti permettano agli studenti di accedere alla riflessione sul ragionamento attivato mentre decidevano sull'azione da compiere (tenendo presente che anche il non agire è una scelta).

La via di accesso al processo di ragionamento di ogni studente è rappresentata dal dialogo interno attivato in aula attraverso la compilazione individuale dei diari,

i cui dati, sotto forma di *self-report*, riflettono le risposte degli studenti alle domande che orientano la loro riflessione sul processo di ragionamento.

3. LE CONCETTUALIZZAZIONI ALLA BASE DI QUESTA RICERCA BASATA SU PROGETTO-FORMAZIONE

L'offerta didattica proposta in aula trova la sua ragione nel concetto di apprendimento come processo dialogico (Mercer & Littleton, 2007; Zittoun, 2014), ovvero come frutto della mutua dipendenza tra chi apprende, chi insegna e l'oggetto della conoscenza. Visto da questa prospettiva, l'apprendimento avviene lungo due direttrici: quella interpersonale e quella intrapsichica, quest'ultima nei termini di dialogo interno di colui che apprende con il proprio oggetto di conoscenza (Zittoun, 2014, p. 132). Lee, Wang & Ren (2019) che studiano il ruolo del dialogo interno nel processo di apprendimento ne sottolineano la sua rilevanza in termini di funzione regolatrice dei processi cognitivi (auto-organizzazione delle azioni mentali), di quelli affettivi (auto-critica e/o auto-supporto) e di quelli comunicativi (valutazione sociale). In questo lavoro di ricerca, il dialogo interno viene studiato come via di accesso alla riflessione *sull'azione* al fine di esplicitarne i passaggi. Più nello specifico, la riflessione avviene *dopo* l'azione (Edwards, 2017) ed ha come focus il *ragionamento in azione*. Il dialogo interno è pensato come il processo con il quale uno studente avvia in maniera esplicita e sistematica la partecipazione attiva al suo processo di apprendimento e la presa di responsabilità di ciò che apprende durante la pratica formativa della futura professione. Secondo la prospettiva dialogica sull'apprendimento (Zittoun, 2014; Markovà, 2016) sono due le forme di fiducia epistemica dello studente nei confronti dell'oggetto di conoscenza proposto dal docente. Una prima, definita fiducia dialogica, entra in gioco quando il docente favorisce e rinforza la relazione tra studente ed oggetto, orientandolo verso una presa in carico personale e critica di questa relazione. Nella seconda forma, invece, il docente privilegia (intenzionalmente o di fatto) la relazione tra sé e lo studente, lasciando in secondo piano lo sviluppo di una relazione propria di quest'ultimo con l'oggetto della conoscenza. In questo caso parliamo di fiducia epistemica monologica (Zittoun, 2014).

Quanto detto rappresenta, in forma estremamente sintetica, la teoria sull'apprendimento-insegnamento dal quale il progetto di formazione proposto prende forma. Nello specifico, l'oggetto di conoscenza, che è anche l'oggetto di indagine, è il ragionamento proprio di ogni studente durante la pratica educativa in contesto di tirocinio.

L'idea di fondo è che il processo di apprendimento-insegnamento debba costruire intenzionalmente esperienze didattiche che permettano lo sviluppo di una fiducia dialogica tra gli attori del triangolo della conoscenza (docente, studente, oggetto) e che debba, quindi, in questo caso, permettere ad ogni studente un acces-

so consapevole e una valutazione sistematica della qualità del proprio processo di ragionamento durante l'azione professionale in tirocinio.

Quanto allo strumento di formazione e di ricerca, la scelta del *self-report* è coerente con la prospettiva dialogica nei termini in cui rappresenta lo strumento con il quale lo studente può trasformare in oggetto il proprio pensiero, passando dalla posizione dell'*Io* (io pensavo, sentivo, etc.) alla posizione dell'*Io verso l'Esso* (io penso ora che allora lo scopo fosse, l'ipotesi fosse, etc.), permettendo di mobilitare così diversi gradi di consapevolezza rispetto al proprio ragionamento (Zittoun, Gillespie, Cornish & Aveling, 2008).

Quanto al metodo di ricerca scelto per analizzare i dati in via qualitativa, il riferimento è all'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006). Se il processo di apprendimento è pensato come processo di dialogo (in questo caso di dialogo interno), il metodo con il quale i prodotti di questo dialogo sono indagati deve garantire il tenere insieme le due tendenze: quella di intercettare la specificità di ogni risposta (i temi di *contenuto*) e quella di individuare le ricorrenze che permettono di far emergere la struttura del processo di ragionamento (i *temi di processo*), per farne oggetto dinamico di apprendimento (Saltarelli & Mantoet, 2024).

4. QUALE IMPATTO DELLA RICERCA SUL PROGETTO FORMATIVO

In sintonia con la ricorsività che un disegno di ricerca basato su progetto prevede, tra i risultati della ricerca e le modifiche di avanzamento del progetto, anche in questo caso diversi sono stati gli effetti dell'uno sull'altro. In questo lavoro se ne evidenziano due, per le loro caratteristiche più generali e per il loro potenziale di apertura a nuove indagini.

Un aspetto rilevante è la verifica che la ricerca sta permettendo di portare avanti rispetto alla scelta di organizzare gerarchicamente i tre obiettivi di apprendimento specifici per ogni anno di corso. La capacità di pensiero descrittivo sembra essere condizione necessaria per lavorare in aula sulla capacità critica e giustificativa. Gli effetti raccolti attraverso i feedback degli studenti sembrano confermare quanto già presente in letteratura (Costa & Kallick, 2007). Nella teoria dell'intelletto a tre piani la capacità di manipolare le informazioni, nel nostro caso di osservare, descrivere e nominare la situazione vissuta in tirocinio, in termini di dati di realtà che la compongono, permette l'accesso ai livelli superiori, sia quello di elaborazione, con il quale viene dato significato alle informazioni osservate e raccolte, e sia quello delle operazioni cognitive che permettono la valutazione degli impliciti del ragionamento. Gli studenti sembrano arrivare ai due livelli più alti di operazione dopo aver familiarizzato con il passaggio cognitivo base, di ordinare le informazioni sulla situazione (informazioni sia in termini di contesto esterno sia di risonanza interna), differenziando sia l'esterno dall'interno, sia i pensieri, dalle emozioni e dalle azioni. Inoltre, emerge anche l'esistenza di una gerarchia tra il secondo e il terzo piano, ovvero tra il piano del processo di elaborazione delle informazioni e quello del-

la valutazione sulle informazioni. La maggior parte degli studenti, messi di fronte alla richiesta di individuare gli assunti alla luce dei quali formulano l'ipotesi interpretativa sull'evento, hanno bisogno di esplicitare sia lo scopo dell'azione, sia l'ipotesi formulata.

Differenziare lo scopo dall'ipotesi e caratterizzare quest'ultima in modo specifico, sembra essere operazione cognitiva necessaria per poi andare alla ricerca degli assunti che sottendono l'uno e l'altra. L'effetto di questi passaggi incrementali sembra essere quello per cui lo studente riconosce, via via che avanza nel processo di apprendimento, di avere un proprio modo di conoscere il mondo (esterno ed interno) e riconosce che tale comprensione è sempre frutto di una tensione tra la descrizione del fenomeno e l'interpretazione che ne dà (Markovà, 2016).

Un secondo effetto rilevante per l'avanzamento del progetto-formazione rimanda al rischio di monologicità dei diari. Il solo livello individuale di stesura del diario non necessariamente mette gli studenti nelle condizioni di dover attivare un vero e proprio dialogo con sé stessi, in termini di messa in evidenza della molteplicità di voci in gioco (Markovà, 2006). Sarebbe che il passaggio didattico, che prevede il confronto in piccoli gruppi e poi in plenaria, rappresenti l'occasione per recuperare la messa in dialogo dei diversi possibili significati, quando questi non siano stati già evidenziati durante la stesura individuale. Una delle modifiche inserite successivamente nella struttura dei diari, quindi nello strumento di ricerca (che coincide con lo strumento didattico) è stata quella di differenziare con tre diverse colonne i risultati dei tre passaggi di riflessione, per documentare eventuali cambiamenti sia nel livello di processo che di contenuto.

5. NOTE CONCLUSIVE

Il presente lavoro ha illustrato un disegno di *ricerca basato su progetto*, sviluppato per indagare l'efficacia di una proposta formativa finalizzata a promuovere la riflessione sul ragionamento nella pratica educativa. L'analisi ha evidenziato come la strutturazione gerarchica degli obiettivi di apprendimento favorisca un progressivo sviluppo delle capacità di pensiero descrittivo, critico e giustificativo, confermando l'importanza di un accesso graduale alla complessità della riflessione professionale.

Uno degli esiti più significativi della ricerca riguarda la necessità di integrare la scrittura individuale del diario con momenti di confronto collettivo, per contrastare il rischio di una riflessione monologica e favorire invece un dialogo interno autentico e articolato. La modifica dello strumento, con l'introduzione di colonne distinte per le diverse fasi del processo riflessivo, rappresenta un esempio concreto di come il progetto di formazione e la ricerca si influenzino reciprocamente in un'ottica ricorsiva.

In prospettiva, questo studio apre la strada a ulteriori approfondimenti, sia sul fronte della formazione di coloro che si laureano in Scienze dell'Educazione, sia su quello della ricerca sulle pratiche riflessive. Indagare più nel dettaglio l'effica-

cia delle interazioni tra scrittura e dialogo, nonché le modalità con cui gli studenti costruiscono consapevolezza del proprio ragionamento, potrebbe offrire spunti per affinare ulteriormente gli strumenti didattici e per contribuire alla letteratura sull'apprendimento come processo dialogico.

L'approccio adottato in questa ricerca sottolinea, infine, l'importanza di una formazione che non solo trasmetta conoscenze teoriche, ma che renda gli studenti protagonisti attivi del proprio processo di apprendimento. In un contesto professionale caratterizzato da situazioni nuove e imprevedibili, sviluppare la capacità di riflettere sul proprio ragionamento diventa una competenza essenziale per costruire un'agency professionale consapevole e responsabile.

BIBLIOGRAFIA

- Asquini, G. & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli, pp. 157-169.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The journal of the learning sciences*, 2, pp. 141-178.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, pp. 77-101.
- Boud, D., Cressy, P., & Docherty, P. (Eds.) (2006). *Productive reflection at work. Learning for changing organizations*. London: Routledge.
- Burns, H. (2022). Imagining imagination: towards cognitive and metacognitive models. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(2), pp. 515–534.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica Generale*. Milano: Mondadori.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (2007). *Le disposizioni della mente*. Roma: LAS.
- Edwards, S. (2017). Reflecting differently. New dimensions: reflection-before-action and reflection-beyond-action. *International Practice Development Journal*, 7, (1), [2].
- Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), pp. 491-509.
- Grossen, M., & Muller Mirza, N. (2020). Talking about cultural diversity at school: dialogical tensions and obstacles to secondarisation. *European Journal of Psychology of Education*, 35, pp. 243-264.
- Lee, S., Wang, T. & Ren, X. (2019). Inner speech in the learning context and the prediction of students' learning strategy and academic performance. *Educational Psychology*.
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67, 2.
- Magnani, L. (2023). *Handbook of abductive cognition*. Springer Nature.

- Markovà, I. (2006). On 'The Inner Alter' in Dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, Vol. 1, No. 1, pp. 125-147.
- Markovà, I. (2016). *The dialogical mind. Common Sense and Ethics*. Cambridge University Press.
- McPeck, J.E. (1981). *Critical thinking and education*. Martin Robertson.
- McPeck, J.E. (1990). *Teaching critical thinking: Dialogue and dialectic*. Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development Children's Thinking*. Routledge.
- Mortari, L. (2019). *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). In *Orientamenti pedagogici*, 52, 5, 721-737.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. FrancoAngeli.
- Perkins, D. (1992). *Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child*. Free Press.
- Polster, E. & Polster, M. (1986). *Terapia della Gestalt Integrata*. Giuffrè.
- Regehr, C., Bogo, M., Paterson, J., Birze, A., Sewell, K., Fallon, B. & Regehr, G. (2023). Provoking Reflection in Action in Experienced Practitioners: An Educational Intervention. In *Journal of Social Work Education*.
- Reinking, D. & Bradley, B. A. (2008). *On formative and design experiments*. NCRL.
- Saltarelli, B. & Mantoet, E. (2024). Abduzione e pratica educativa: come ragionano gli educatori in tirocinio. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices: 9, 2, 2024*, pp. 61-78.
- Saltarelli, B. & Miatto, E. (2024). Il ragionamento abduttivo nelle aule universitarie: assunti, ipotesi esplicative, scopi dell'azione. In R. Tammaro, C. Lisimberti, A. Tinterri (a cura di), *Ricerca didattica e impatto sugli apprendimenti. Modelli, approcci e metodologie*. Pensa MultiMedia.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Guildford, Arena.
- Viganò, R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, 17(2), pp. 342-354.
- Zittoun, T. (2014). Trusting for learning. In P. Linell, & I. Markovà (Eds), *Dialogical approaches to trust in communication*. Information Age Publishing, pp. 125-151.
- Zittoun, T., Gillespie, A., Cornish, F. & Aveling, E.L. (2008). Using Social Knowledge: A Case Study of a Diarist's Meaning Making During World War II. In T. Sugiman, K. J. Gergen, W. Wagner, Y. Yamada (Eds), *Meaning in Action. Constructions, Narratives, and Representations*. Springer, pp. 163-182.

5. COLLABORAZIONE E AVANZAMENTI COGNITIVI NELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE: INDAGARE LA SHARED EPISTEMIC AGENCY

Chiara Urbani
Università degli Studi di Trieste

ABSTRACT

Lo sviluppo e la qualificazione professionale docente risentono delle dinamiche collaborative che contraddistinguono l'ambiente lavorativo. Lo studio intende esplorare e descrivere le caratteristiche di azione epistemica condivisa o *shared epistemic agency* che due gruppi di docenti/studenti iscritti al percorso di specializzazione sul sostegno (TFA) dell'Università degli Studi di Trieste esprimono nell'affrontare compiti collaborativi, producendo avanzamenti di conoscenza. Lo studio di caso, condotto su due gruppi impegnati in compiti progettuali, ha permesso di descrivere alcune caratteristiche dell'agency, mentre altri strumenti qualitativi (rapporti di autovalutazione, focus group) hanno evidenziato e approfondito il senso delle azioni intraprese. L'approccio multi-method di tipo qualitativo ha permesso di rilevare l'esistenza di alcune criticità nell'azione collaborativa congiunta che informa il ripensamento progettuale dei percorsi di formazione dei docenti, declinandoli in chiave tecnico-collaborativa e umanistico-esistenziale.

PAROLE CHIAVE

Teacher agency; teacher education; shared epistemic agency; apprendimento collaborativo; formazione docente.

1. INTRODUZIONE

Nei contesti educativi e scolastici contemporanei e nell'ambito della pedagogia del lavoro si assiste al crescente interesse rivolto alla correlazione tra pratiche professionali docenti e apprendimenti degli studenti. L'indagine TALIS (OECD, 2018) segnala l'interdipendenza tra dimensioni di collaborazione professionale, adozione di metodi didattici innovativi in classe e più alti livelli di percezione di autoefficacia e soddisfazione nel lavoro. Entro la formazione docente, l'apprendimento tra pari (Kraft, Blazar & Hogan, 2018) e la partecipazione a reti professionali (Paniagua & Istance, 2018) sembrano capaci di provocare effetti più incisivi e duraturi sul cambiamento nelle pratiche d'insegnamento rispetto ad attività di formazione/aggiornamento più tradizionali quali la partecipazione a corsi o seminari. Alcuni documenti europei (Scott-UNESCO, 2015; Sala, Punie & Garkov, 2020) sottolineano l'importanza di risorse personali e socio-relazionali correlate all' "imparare a conoscere" per l'opportunità di sviluppare *key competence* in ambito *Lifecomp*, dirette alla costruzione di nuova conoscenza e partecipazione sociale per la cittadinanza attiva. Più recentemente, l'UNESCO dedica un paragrafo al tema intitolandolo «Riformulare l'insegnamento come una collaborazione professionale» per sottolineare il passaggio, nella definizione della professionalità docente, dalla responsabilità di normalizzazione e generalizzazione dell'istruzione a quello di attivazione agensiva per il miglioramento e la trasformazione dei contesti di apprendimento, che dipende, tra gli altri fattori, dal «grado di integrazione della cooperazione e della collaborazione nel [...] modo di lavorare» (UNESCO, 2023, p.83).

La ricerca oggetto del presente contributo intende descrivere le caratteristiche e il senso dell'azione collaborativa dei docenti di sostegno in formazione iniziale nell'ambito del percorso di specializzazione-TFA dell'Università degli Studi di Trieste svolto nell'a.a. 2023-24. Il costrutto di riferimento è quello di *agency*, che rappresenta la dimensione dell'agire intenzionale e responsabile, orientato alla definizione progettuale degli obiettivi e alla loro realizzazione personale e sociale. Lo sviluppo del tema pedagogico dell'*agency* si collega all'educazione degli adulti (*Adult Continuing Education*, ACE) e alla formazione docente (*Teacher Agency*, TA), in relazione all'espressione di relazioni causali, consapevolezza e responsabilità nell'ambito dell'agire intenzionale e delle sue connotazioni pedagogico-educative e professionali. Due approcci teorici emergono dall'analisi del costrutto: l'approccio socio-culturale (Haapasaaari, Engeström & Kerosuo, 2016) ed ecologico (Priestley, Biesta & Robinson, 2015) valorizza il carattere interattivo e contestuale dell'*agency*, derivato da componenti socio-relazionali e fattori ambientali. Biesta e Tedder (2007) sottolineano il ruolo dei contesti di partecipazione, condivisione e interdipendenza reciproca nella costruzione sociale e agensiva del cambiamento in senso trasformativo. Questo approccio integra, altresì, dimensioni longitudinali e temporali dell'esperienza collettiva: mentre il passato fornisce modelli iterativi informati dalle esperienze pregresse, il presente sostanzia scelte pratico-valutative,

mentre l'agency ideativa produce ipotesi progettuali sulle azioni future (Emirbayer & Mische, 1998). Il secondo approccio, di tipo individuale, concepisce il costrutto di *human agency* come una capacità interna e ontologica del soggetto: Bandura (2018) ne evidenzia le dimensioni di disposizione proattiva, lungimiranza e autoriflessione, riconoscendo le qualità delle dimensioni relazionali e collettive nel trasformare l'agency da esperienza individuale a fenomeno sociale.

Nel suo manifestarsi, l'agency esprime la *competenza ad agire*, quale combinazione dinamica di risorse, disponibilità e capacità personali che consentono di tradurre le competenze in azioni efficaci per il cambiamento migliorativo. Consentendo lo sviluppo di una *dynamis* trasformativa della competenza (Mezirow, 1991), l'agency arriva a coincidere con la capacità personale e sociale di costruire direzioni di senso e orientarle all'autodeterminazione, al cambiamento e alla realizzazione, recuperando così dimensioni di valore, costruzione di significato e processi di partecipazione. Nel quadro dei processi relazionali o di *co-agency* (Morselli & Ellerani, 2021), la competenza sociale e collaborativa contribuisce a capacitare i processi di scelta e di azione, qualificando la costruzione degli obiettivi personali e sociali, e delle direzioni più efficaci per raggiungerli.

Il costrutto di agency epistemica condivisa costituisce il dispositivo prescelto nell'ambito della ricerca per indagare caratteristiche e peculiarità dell'interazione collaborativa docente in ambito TA. Mentre per *epistemic agency* si intende sia l'azione coinvolta nell'attivazione delle conoscenze già acquisite, sia come produzione/costruzione di nuova conoscenza (Heikkilä et al., 2023), per *shared epistemic agency* (Damşa et al., 2010) si vuole indicare, nello specifico, l'azione di creazione di conoscenza che si svolge nell'ambito di azioni centrate sulla collaborazione e sulla condivisione di idee tra i partecipanti al lavoro collaborativo.

Da un'indagine preliminare condotta su studenti aspiranti insegnanti di sostegno in ambito TFA medesimo, si è evidenziato come solo una parte di essi dichiara di dedicare spazio al confronto e alla collaborazione collegiale per affrontare situazioni complesse a scuola, sia in relazione all'attività lavorativa specifica che in riferimento ad altri incarichi o funzioni ricoperte in ambito scolastico.

L'obiettivo della presente ricerca è quello di identificare l'agency collaborativa epistemica degli insegnanti in formazione iniziale, per definire i riferimenti (progettuali, pratici, professionali) che permettono di qualificare maggiormente i percorsi formativi, e la professionalità docente nel suo complesso. Come afferma Barron (2003, p.102): «simply bringing people together in groups and giving them tasks or pooling a group's knowledge are necessary but not sufficient conditions for productive collaboration». Aggiunge Damşa (2010, p.145): «premises for collaboration [...] necessities more than just individual performance of assigned collaborative tasks». Dal momento che l'interazione collaborativa, per risultare produttiva, richiede attenzione specifica, diventa necessario conoscere ed approfondire le dinamiche e i modi dell'agency condivisa che risultano maggiormente efficaci nella costruzione di conoscenza. Lo scopo finale della ricerca è quello influenzare

il miglioramento delle pratiche connesse alla formazione nell'ambito dei percorsi di specializzazione sul sostegno, oltre che informare nel complesso i contesti e le istituzioni formali deputate alla progettazione e allo sviluppo dei percorsi.

Gli obiettivi della ricerca riguardano, nello specifico, due obiettivi operativi: *i.* esplorare e descrivere le caratteristiche dell'agency epistemica collaborativa (shared epistemic agency) che i docenti mettono in campo mentre interagiscono in gruppo nell'affrontare un compito in modalità *problem solving*; *ii.* spiegare e approfondire il senso delle azioni collaborative intraprese, che gli insegnanti attribuiscono cioè alle pratiche di gruppo messe in campo nell'affrontare il problema. Il metodo dell'indagine empirica è di tipo qualitativo consecutivo-sequenziale o multi-method (Trincherò & Robasto, 2019). Il costrutto di apprendimento, di tipo socio-costruttivista, richiama il concetto di *learning community* (Hord, 2004), poiché considera l'avanzamento di conoscenza come un'acquisizione progressiva di apprendimenti che scaturiscono dai contributi reciproci. Gli oggetti di conoscenza, intesi come artefatti cognitivi elaborati nell'interazione (o, idee), rappresentano i prodotti concreti che scaturiscono dall'apprendimento collaborativo. Il metodo prescelto prevede, dunque, sia l'analisi delle idee prodotte dal gruppo, intese quali oggetti di conoscenza, sia quella delle interazioni verbali intercorse tra i partecipanti per trovare accordi o sviluppare direzioni logiche, con lo scopo di cogliere le modalità e le dinamiche collaborative entro cui questi oggetti si sviluppano progressivamente. Livelli ulteriori di studio mirano a rilevare la percezione dei docenti coinvolti sulle qualità del lavoro collaborativo svolto, in relazione ai prodotti elaborati, e approfondire in forma riflessiva la sua efficacia.

2. DISEGNO DI RICERCA, METODOLOGIA E CONCETTI-CARDINE

L'approccio ha previsto più strumenti, metodi e momenti di raccolta dati (Fig.1). Lo *studio di caso* ha coinvolto due gruppi di docenti, distinti per esperienza lavorativa pregressa nelle scuole (con/senza esperienza), cui si è proposta un'attività di progettazione didattica elaborata sotto forma di compito autentico da affrontare in modalità *problem-solving*. Lo strumento si focalizza sugli oggetti di conoscenza condivisa, altresì indicati come artefatti cognitivi (idee), che i partecipanti producono ed elaborano nell'interazione verbale, che costituiranno unità significative per l'analisi dei dati, in relazione alla loro natura di prodotti intermedi o finali, con il duplice valore di sostenere la partecipazione e la negoziazione collettiva, oltre che stimolarne il potenziale creativo. Il compito progettuale proposto ai partecipanti consta di più passaggi intermedi volti alla raccolta e allo sviluppo degli oggetti di conoscenza condivisa, e si strutturano in: *i. ipotesi iniziale*, *ii. analisi* dell'idea e della sua applicabilità; *iii. progettazione*, come stesura della proposta didattico-pedagogica articolata.

Allo studio di caso segue la redazione, da parte dei partecipanti, di un *rapporto di autovalutazione di gruppo* sull'attività realizzata, che consente di raccogliere sugli

aspetti che essi ritengono importanti, e sulle modalità con cui percepiscono e attribuiscono valore all'agency epistemica collaborativa. I momenti conclusivi dell'indagine hanno previsto l'utilizzo della pratica del *focus group*, sostenuto da interviste semi-strutturate, che ha introdotto i partecipanti alla problematizzazione e all'approfondimento delle azioni collaborative intraprese, agevolandoli nell'osservare il fenomeno in modalità multi-prospettica (Speer et al., 1992) al fine di rielaborare in forma riflessiva l'esperienza realizzata.

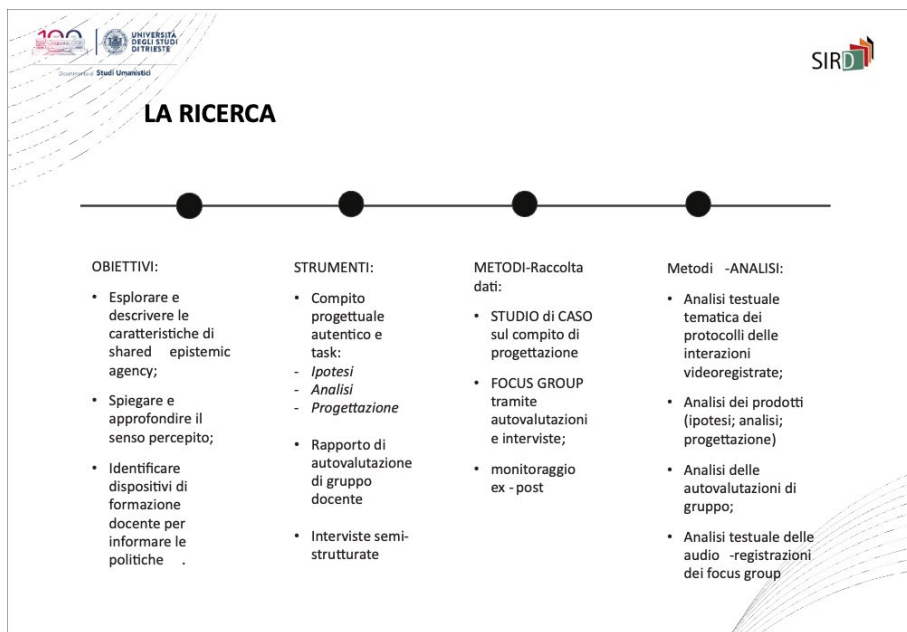


Figura 1. Disegno di ricerca

La metodologia di ricerca ha previsto un accertamento preventivo circa il possesso di competenze progettuali dei partecipanti, svolto nell'ambito dei corsi di specializzazione sul sostegno-TFA. I limiti della ricerca riguardano quelli riferiti alla selezione del campione (volontario), che limita il grado di rappresentatività dello studio qualitativo, sia nell'ambito della formazione degli insegnanti di sostegno, sia in riferimento alla popolazione docente più ampia. Con l'approccio multi-method, l'intento descrittivo della ricerca ha prevalso su quello esplorativo, dal momento che gli strumenti costruiti dal ricercatore hanno teso ad indagare in senso idiografico l'agency docente, comprimendo man mano il focus sull'interpretazione in chiave riflessiva del senso dell'esperienza. Anche l'identificazione di categorie concettuali preliminari (Damşa, 2010) allo studio di caso ha di fatto delimitato il campo dell'analisi in funzione della loro descrizione: limitando la possibilità di identificare nuove categorie oltre a quelle rappresentate, le unità di significato individuate esprimono un carattere interpretativo e idiografico piuttosto che qualitativo-informativo.

Le categorie concettuali assunte a riferimento dell'indagine sono quelle connesse all'*agency epistemica*, costituita da azioni epistemiche, del tipo: *i.* azioni di raccolta di informazioni e conoscenza dichiarativa, che si concretizza nell'esplorazione e nella ricerca di fonti e materiali quale punto di partenza per la costruzione di nuove idee; *ii.* azioni che mirano alla condivisione e alla negoziazione di idee e conoscenze tramite lo scambio di opinioni: la composizione di una struttura delle idee individuate come più promettenti consentirebbe di costituire una base comune per intraprendere ulteriori sforzi conoscitivi; *iii.* azioni di partecipazione alla costruzione epistemica che stimolano la produzione di nuove idee.

L'*agency regolativa* combacia invece con le azioni che guidano e organizzano i *processi* di costruzione epistemica, quali: *i.* azioni proiettive, che guardano alla prospettiva delle azioni future, quali la scelta degli obiettivi per l'elaborazione progettuale; *ii.* azioni di controllo e monitoraggio dell'andamento delle attività, e di quelle impiegate a superare gli ostacoli nel compito; *iii.* azioni rivolte alla cura e al mantenimento delle relazioni che supportano il gruppo nella gestione e risoluzione dei problemi, anche mediante la creazione di strutture concettuali condivise o tramite la costruzione di contributi collettivi.

3. RISULTATI

Dai risultati ricavati dall'indagine multi-qualitativa, osserviamo che l'esperienza professionale dei docenti coinvolti non influisce sulle caratteristiche dell'*agency collaborativa* dimostrata nei lavori di gruppo, né sulla loro qualità. Emerge tuttavia che alcune componenti socio-relazionali, quali la familiarità e il grado di confidenza tra i partecipanti, svolgono un ruolo inclusivo nell'ambito delle interazioni collaborative dei partecipanti di entrambi i gruppi, facilitandone il lavoro comune, come segnalato da un estratto dei protocolli verbali dello studio di caso, che appare esemplificativo in tal senso:

«X, mi dispiace, non c'è mai stata occasione, durante il corso, di interagire. E invece con Y e Z siamo molto affiatati. Dai viaggi in treno a, proprio, le relazioni durante il corso, e questo *probabilmente ci faciliterà anche nel fare* [...]. Questo pomeriggio, invece, X, ci conosciamo e spero che, tanto quanto siamo affiatati con Y, lo saremo anche con te, ecco. *Sicuramente il proposito è buono e di più.*»

Il grado di familiarità definito dalla conoscenza pregressa tra i partecipanti, e l'atteggiamento improntato sulla disponibilità al coinvolgimento risultano elementi capaci di influenzare l'interazione collaborativa produttiva per la risoluzione del compito-problema, come dimostra anche l'analisi degli oggetti di conoscenza prodotti, che risultano più ricchi nelle proposte ideative e maggiormente articolati nella spiegazione delle proposte progettuali.

Entro l'*agency epistemica*, altresì denominata *agency collaborativa sulla conoscenza* (Figura 2), i risultati rimandano dunque all'importanza di pratiche relazionali che so-

stengono l'apprendimento collaborativo per la costruzione di conoscenza e per il suo avanzamento, beneficiando poi del confronto e della negoziazione tra contributi reciproci diversificati. Risulta necessario, tuttavia, segnalare una certa carenza, nei due gruppi, di azioni collaborative rivolte sistematicamente alla costruzione di conoscenza, mentre risulta maggiore la consapevolezza dell'importanza di agire congiuntamente per la risoluzione del compito-problema. L'ipotesi è che questo risultato possa riferirsi alla mancanza di esperienza collaborativa professionale specifica, correlata alla carenza strutturale di attività formative rivolte sistematicamente al suo sviluppo (Figura 2). L'agency regolativa o *agency collaborativa sui processi* rilevata nei due gruppi tende a esprimere una pratica affine ad una "fusione di prospettive": connotandosi fortemente di componenti socio-relazionali quali: disponibilità inclusiva, propensione all'accordo, e utilizzo di strategie narrative per la condivisione di vissuti ed esperienze, l'azione regolativa dei due gruppi appare rivolta a creare una "prossimità empatica" capace di agevolare i passaggi procedurali, sostenere il confronto produttivo e semplificare complessivamente il lavoro. La preferenza accordata alla "cura regolativa" delle dinamiche socio-relazionali lascia tuttavia invariata la qualità finale degli oggetti di conoscenza condivisa prodotti nell'interazione. Questi risultati andrebbero correlati al concetto di *team entativity*, che sottolinea come i gruppi varino in relazione al grado di entatività posseduto, riferito alla coesione psicologica che s'instaura nei gruppi sociali che, in relazione ai compiti assegnati, determina differenze sostanziali nelle performance collettive (Meneses et al., 2008, p.498).

STUDIO DI CASO: RISULTATI

Agency collaborativa sulla CONOSCENZA	Analisi qualitativa		Criticità/ ipotesi
	ESPLORATIVA	chiarificazione delle idee	
COMUNICATIVA	Condivisione di idee, opinioni, esperienze personali (a. iterativa)		Negoziazione e definizione della scelta come momento condiviso
STRUTTURATIVA	Contributo congiunto a costruire risposte ai quesiti del compito		Modalità procedurale-compilativa versus interrogativo- riflessiva
PRODUTTIVA	Concatenazione di idee		Coordinamento tra le idee

Agency collaborativa sui PROCESSI	Analisi qualitativa		Criticità/ ipotesi
	PROGETTUALE	Interpretativa sulla procedura	
REGOLATIVA	Organizzativa		Controllo dell'andamento, revisione, modificazione
RELAZIONALE	Diversificata in relazione al grado di conoscenza pregressa tra i partecipanti		Stile relazionale del gruppo influisce sull'efficacia del lavoro

Figura 2. Risultati di agency epistemica e agency collaborativa

4. CONCLUSIONI

Dai risultati dell'indagine, emerge come le competenze socio-relazionali siano fortemente correlate a quelle di tipo collaborativo professionale, non risultando tuttavia predittive di maggiore qualità nell'avanzamento di conoscenza finalizzato alla risoluzione di problemi complessi. Ne deriva l'importanza di investire, entro i percorsi di formazione iniziale, *induction* professionale e sviluppo continuo, sia su forme e modi dell'apprendimento collaborativo che su skills epistemiche. Queste ultime andrebbero collegate a forme di controllo epistemico (cercare, raccogliere, chiarire informazioni e conoscenze per la progressione epistemica); responsabilità collettiva nei confronti della costruzione efficace di conoscenza; processi di *decision making*. Nell'ambito dei processi regolativi, diventa necessario sostenere il controllo delle procedure tramite l'acquisizione di strutture e condotte per la gestione dei processi di interazione collaborativa, così come nell'ambito della pianificazione diventa necessario prevedere momenti congiunti dedicati a stabilire riferimenti concreti per orientare i comportamenti operativi e riflessivi, quest'ultimi rivolti a interrogare sistematicamente idee e ipotesi per qualificare la valutazione della loro necessità/pertinenza, sostenendo i processi decisionali. La formazione docente dovrebbe conoscere nuove forme centrate su pratiche collaborative collegate ad altre di tipo attivo ed euristico (*inquiry education; research skills; collaborative problem solving tasks*). L'*induction* potrebbe beneficiare di modalità di *peer-tutoring* su processi collaborativi epistemici e regolativi, mentre i contesti collegiali tradizionali potrebbero volgersi in senso collaborativo-agentivo a sostegno dello sviluppo professionale continuo (*continuing professional development- CPD*).

Nell'ambito della formazione docente, i risultati dimostrano come gli insegnanti necessitino di acquisire consapevolezza pedagogica e professionale del valore delle pratiche collaborative, che risultano sottese e/o misconosciute nel loro potenziale di crescita strategica e professionale. Lo sviluppo di *shared epistemic agency* risulta correlato alla costruzione degli obiettivi personali da coinvolgere nelle pratiche collaborative in senso trasformativo sull'*agency*: la scelta di ciò che veramente conta per il/i docente/i diventa condizione irrinunciabile per dotare di senso le azioni dirette allo sviluppo dei percorsi realizzativi in senso *human agency* (Sen, 2000). Ciò permette di guardare agli insegnanti come "agenti di cambiamento situato" nei contesti lavorativi (Boffo, 2021) per il loro impegno nella costruzione-trasformazione di azioni in senso *bottom-up*, che mirano allo sviluppo del sé e ad influenzare il sistema nel suo complesso, coltivando effettivamente una prospettiva di emancipazione personale e sociale.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections, *Perspectives on psychological science*, 13 (2018), pp. 130-136.
- Barron, B. (2003). When smart groups fail. *Journal of the Learning Sciences*, 12, pp. 307-359.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective, *Studies in the Education of Adults*, 39(2) (2007), pp. 132-149.
- Boffo, V. (2021). Il processo formativo embedded nei luoghi di lavoro: pensare l'implicito. In *La formazione incorporata nei contesti lavorativi*. Firenze: Firenze University Press.
- Scott, C.L. (2015). The futures of learning: What kind of learning for the 21st century? *Education Research and Foresight*, Working Papers Series, n. 14, Paris: Unesco.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), pp. 962-1023.
- Damşa, C. I., Kirschner, P. A., Andriessen, J. E., Erkens, G. & Sins, P. H. (2010). Shared epistemic agency: An empirical study of an emergent construct. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(2), pp. 143-186.
- Haapasaari, A., Engeström, Y. & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of education and work*, 29(2) (2016), pp. 232-262.
- Heikkilä, M., Hermansen, H., Iiskala, T., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2023). Epistemic agency in student teachers' engagement with research skills. *Teaching in Higher Education*, 28(3), pp. 455-472.
- Hord, S. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. Hord (ed), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of educational research*, 88(4), pp. 547-588
- Meneses, R., Ortega, R., Navarro, J., & de Quijano, S. D. (2008). Criteria for assessing the level of group development (LGD) of work groups: Groupness, entitativity, and groupality as theoretical perspectives. *Small Group Research*, 39(4), pp. 492-514.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Morselli, D. & Ellerani, P. (2021). The study of agency according to the Capability Approach in qualitative research paradigms, *Formazione & Insegnamento*, 19, I (2021), pp. 84-97.
- OECD (2018). *TALIS-the Teaching and Learning International Survey - is the world's largest international survey about teachers and school leaders*. Directorate for Education and skills, Lussemburg: EU publication office.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor. An emergent epistemo-logical approach to learning. *Science & Education*, 14, pp. 535-557.

- Paniagua, A. & Istance, D. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies. *Educational Research and Innovation*. Paris, FR: OECD Publishing. NJ: Wiley.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori. Tit. or: (1999), *Development as Freedom*, Oxford University Press.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge, pp. 134-148.
- Sala, A., Punie, Y. & Garkov, V. (2020). *LifeComp: The european framework for personal, social and learning to learn key competence*. Lussemburg: European Commission.
- Speer, P., Dey, A., Griggs, P., Gibson, C., Lubin, B. & Hughey, J. (1992). In search of community: An analysis of community psychology research from 1984–1988. *American Journal of Community Psychology*, 20(2), pp. 195-209.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.
- UNESCO (2023). *Re-immaginare I nostri futuri insieme. Per un nuovo contratto dell'educazione*. Rapporto della Commissione Internazionale sui Futuri dell'Educazione, Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. Ed. La Scuola: Brescia.

6. AUTOEFFICACIA DEGLI INSEGNANTI E EFFICACIA COLLETTIVA. INNOVARE LA FORMAZIONE INCLUSIVA

Fabio Filosofi, Michelina Valenza, Anna Serbati, Paola Venuti
Università di Trento¹

ABSTRACT

Lo studio esplorativo, condotto su docenti di sostegno esperti e corsisti del Corso di specializzazione in attività di sostegno dell'Università di Trento, analizza la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti nel contesto delle pratiche inclusive scolastiche. Utilizzando un approccio qualitativo e il metodo del Focus Group, la ricerca ha permesso di stimolare riflessioni tra pari, con l'obiettivo di favorire l'approfondimento e la trasformazione delle pratiche educative. I risultati possono influenzare positivamente gli interventi didattici quotidiani e suggerire nuove direzioni per ricerche e formazione futura.

PAROLE CHIAVE

Autoefficacia; Efficacia Collettiva; Formazione; Insegnanti; Inclusione.

¹ Dipartimento di Scienze Cognitive, Università di Trento. All'interno di un'impostazione condivisa, i paragrafi da 1 a 3 e il numero 6 sono da attribuire a Michelina Valenza, i paragrafi 4, 5 a Fabio Filosofi, il paragrafo 7 è frutto della collaborazione di tutti gli autori, il paragrafo 8 è da attribuire a Fabio Filosofi e Michelina Valenza.

1. INTRODUZIONE

A partire dagli anni Settanta, la normativa italiana ha promosso l'inclusione degli alunni con disabilità nelle classi comuni, prima con la Legge 118 del 1971 e poi con la Sentenza n. 215 del 1987, rendendo l'inclusione scolastica un diritto per tutti. Cruciale in questo processo è il ruolo dell'insegnante di sostegno, figura introdotta dal D.P.R. 970 del 1975 e definita più precisamente dalla Legge 517 del 1977, fino alla Legge 104 del 1992 che ha integrato le disposizioni legislative in materia. Dai percorsi formativi del 1977 ai corsi attuali previsti dall'art. 13 del Decreto 249/2010, si sono verificati cambiamenti significativi, trasformando l'integrazione degli alunni disabili in un sistema scolastico inclusivo che risponde alle esigenze di tutti (Angelini et al., 2022). Nella pedagogia contemporanea, l'insegnante di sostegno è visto come un professionista in grado di attivare i sostegni necessari nella comunità scolastica, lavorando in rete (Canevaro, 2013). Il presente studio si basa sull'idea che l'apprendimento, per alunni e adulti, non sia solo individuale ma un processo di co-costruzione della conoscenza. In questo contesto, il confronto tra docenti, promosso dal Focus Group, è fondamentale per stimolare consapevolezza e riflessione sulla professione. Le riflessioni post-Focus Group possono migliorare le pratiche didattiche quotidiane e favorire la costruzione di ambienti di apprendimento più inclusivi per gli alunni.

2. INCLUSIONE SCOLASTICA IN ITALIA: EFFICACIA REALE O SOLO PARZIALE?

Il modello italiano attuale si fonda sulla co-docenza tra docenti di sostegno e curricolari, con l'obiettivo di favorire l'inclusione degli alunni nelle scuole ordinarie. Si tratta di un modello unico in Europa, con il 100% degli alunni con disabilità inclusi nelle classi ordinarie (Eurydice, 2023). Ciononostante, emergono alcune criticità:

- a. Vi sono adesioni formali (Zanazzi, 2020) e dubbi sull'efficacia delle politiche inclusive (D'Alessio, 2013; 2018; Medeghini, 2015). Nonostante l'intento di superare il modello medico della disabilità, permangono pratiche che favoriscono micro-esclusioni (D'Alessio, 2013; Demo, 2015), trattando la disabilità come un problema individuale da risolvere con strategie specialistiche (D'Alessio, 2013).
- b. Studi segnalano che molti studenti con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali (BES) si sentono inadeguati rispetto alle richieste scolastiche (Health Behaviour in School-aged Children, 2018; Valenza, Filosofi, 2024), con conseguenti insuccessi, bassa motivazione e alti tassi di abbandono scolastico al termine dell'obbligo (MI-DGSIS, 2023; Pasta, 2022; Colombo, 2015).
- c. Le convinzioni e gli atteggiamenti, spesso inconsapevoli, ostacolano una vera inclusione, alimentando forme mascherate di esclusione (D'Alessio, 2018).

È necessaria quindi una trasformazione della scuola inclusiva, concepita come risposta a un diritto umano, realizzabile attraverso strategie sistemiche che migliorino non solo la didattica ma anche l'organizzazione scolastica (Piccioli, 2017; Booth & Ainscow, 2008).

L'azione trasformativa deve coinvolgere tutti gli adulti del sistema scolastico. L'istruzione inclusiva richiede modifiche nei curriculum, nelle strategie di insegnamento e nell'organizzazione scolastica, evitando l'omogeneizzazione e favorendo la libertà di scelta ed espressione di ogni individuo (Medeghini, 2015) aiutando la scuola a ridurre le forme di esclusione.

Una comunità scolastica inclusiva non può fare affidamento solo sulla competenza dei docenti di sostegno, ma deve coinvolgere tutti i docenti e l'intero contesto scolastico (Urton et al., 2014). La formazione va ripensata: è necessario che la cultura dell'inclusione venga condivisa tra tutti gli insegnanti, per orientare politiche e pratiche verso la partecipazione e l'apprendimento di tutti (Cottini, 2014).

3. AUTOEFFICACIA DEGLI INSEGNANTI, EFFICACIA COLLETTIVA E INCLUSIONE

Il costrutto dell'autoefficacia, introdotto da Bandura nel 1977, si riferisce alla credenza circa le proprie capacità di eseguire un compito o, più specificamente, di adottare con successo un determinato comportamento. Successivamente la definizione è stata declinata in modo specifico sugli insegnanti, come la convinzione di un insegnante della propria capacità di pianificare e svolgere con successo compiti didattici in contesti specifici (Sharma et al., 2021; Tschannen-Moran et al., 2001). Negli ultimi dieci anni, è aumentato l'interesse per lo studio dell'autoefficacia degli insegnanti nell'ambito dell'educazione inclusiva, con lo sviluppo di strumenti per misurarla (Sharma et al., 2024; Wray et al., 2022). Gli studi presenti in ambito nazionale e internazionale basati prevalentemente su dati quantitativi (La Marca, 2021; Tumkaya, Miller, 2020; Aiello et al., 2017) evidenziano che bassi livelli di autoefficacia sono legati a pratiche non inclusive, mentre alti livelli di autoefficacia predicono la capacità di applicare pratiche inclusive (Subban et al., 2024; Subban et al., 2018; Sharma et al., 2021; Aiello et al., 2017). Infine, la percezione dell'autoefficacia ha carattere ciclico, poiché il successo nella pratica aumenta la fiducia nelle proprie capacità (Tschannen-Moran et al., 2001).

L'efficacia collettiva è stata definita come la convinzione condivisa di un gruppo nella sua capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per ottenere determinati risultati (Bandura, 1997). Nel costrutto di efficacia collettiva, l'idea di autoefficacia di Bandura si estende a un gruppo o a un'organizzazione. Alcuni studi svolti in scuole canadesi e scozzesi (Lyons et al., 2016; Wilson et al., 2020) hanno rilevato che l'uso delle pratiche inclusive era influenzato dalla percezione dell'efficacia del gruppo, dal lavoro di squadra e delle dinamiche collaborative (Sharma et al., 2024) e che l'efficacia collettiva contribuisce a rafforzare l'autoefficacia degli insegnanti.

4. OBIETTIVI DELLO STUDIO E PARTECIPANTI

Lo studio esplorativo condotto presso l'Università di Trento ha avuto lo scopo di analizzare la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti di classe e di sostegno in formazione (all'interno del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno), in relazione allo sviluppo di prassi inclusive nel contesto scolastico. Il campione oggetto dello studio esplorativo è composto da dieci docenti in formazione (*pre-service*) iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno istituito presso l'Università di Trento, a.a. 2023/24 (VIII Ciclo) per la scuola secondaria di primo grado e provenienti da diverse province italiane, e da sette docenti specializzati (*in service*) in servizio in scuole secondarie di primo grado della provincia autonoma di Trento.

Lo studio è partito dall'ipotesi che la definizione e il rafforzamento dell'identità professionale dell'insegnante di sostegno, dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva percepite, con conseguenti ricadute positive sulle prassi inclusive, possano essere prima sviluppate in formazione e poi implementate in itinere.

L'intento dello studio è di dare risposta alle seguenti domande di ricerca:

1. Quali sono le percezioni degli insegnanti relativamente all'importanza dello scaffolding ricevuto da parte dei docenti di sostegno esperti nei primi contesti lavorativi e le ricadute sull'autoefficacia?
2. Quali sono le percezioni degli insegnanti relativamente ai rapporti di collaborazione e interdipendenza con i docenti curricolari e le relative ricadute sull'efficacia percepita?
3. Quali sono le percezioni degli insegnanti relativamente alla formazione sulle tematiche dell'inclusione rivolta a tutti i docenti e all'impatto sull'efficacia della capacità inclusiva del sistema scuola (efficacia collettiva)?

Per raccogliere i dati esplorativi iniziali si è scelto lo strumento del Focus Group sia per consolidare l'ipotesi di partenza della ricerca sia per raccogliere le informazioni necessarie a rispondere alle domande dello studio. I dati emersi sono stati confrontati con i dati quantitativi già presenti in letteratura e verranno integrati, nella parte successiva della ricerca, con ulteriori dati quantitativi raccolti attraverso la somministrazione di un questionario.

5. METODOLOGIA. LA RICERCA-FORMAZIONE ATTRAVERSO IL FOCUS GROUP

A differenza della maggior parte degli studi presenti in ambito nazionale e internazionale, la presente ricerca ha scelto di adottare un approccio qualitativo, il Focus Group. L'obiettivo è stato quello di integrare i dati quantitativi presenti in letteratura con una metodologia che ha permesso di indagare, attraverso pratiche discor-

sive e narrative, che ruolo hanno la formazione, il supporto tra pari e la leadership scolastica sulla percezione dell'autoefficacia degli insegnanti e dell'efficacia collettiva con ricadute sulla capacità inclusiva della scuola. Il Focus Group rappresenta, inoltre, un metodo qualitativo che permette di esplorare le percezioni e le esperienze degli insegnanti attraverso un'interazione dinamica finalizzata ad indagare temi come l'autoefficacia e l'efficacia collettiva che richiedono un approfondimento delle dimensioni personali, relazionali e professionali degli insegnanti. Tale metodologia, inoltre, basandosi su una discussione di gruppo presenta, rispetto all'intervista, la dimensione «reticolare e simmetrica» (Acocella, 2008, p. 174) tra i partecipanti, che favorisce lo scambio di pensieri e l'approfondimento di future riflessioni in un'ottica di ricerca trasformativa (Mezirow, 2016). La riflessione successiva all'esperienza del focus group, infatti, può avere una ripercussione positiva sulle prassi educativo didattiche quotidiane e di conseguenza sull'apprendimento significativo degli alunni. La qualità della riflessione attivata dal Focus Group ha il vantaggio di stimolare e determinare un cambiamento nelle visioni e nelle pratiche educativo didattiche (Mortari, 2007). Tale metodologia, infine, favorisce lo scaffolding che rappresenta uno dei temi centrali della ricerca, dal momento che i partecipanti non solo esprimono le loro opinioni, ma si influenzano e si supportano a vicenda durante il confronto. In tal modo il ricercatore ha l'opportunità di osservare in tempo reale come si sviluppano le percezioni di efficacia collettiva. L'unità di analisi dello studio è rappresentata dalle percezioni degli insegnanti di sostegno in servizio e in formazione, espresse sotto forma di narrazioni e riflessioni personali che si sono focalizzate sull'autoefficacia individuale e sull'efficacia collettiva.

Il primo Focus Group pilota si è svolto nel mese di marzo 2024 con i docenti *pre-service*, il secondo si è svolto nel mese di aprile 2024, con i docenti *in service*. I Focus si sono tenuti online su Zoom, sono stati registrati, trascritti integralmente e successivamente analizzati con il metodo dell'analisi del contenuto (Braun & Clarke, 2012) che ha consentito di individuare tre nuclei tematici legati alle domande di ricerca: Scaffolding, Collaborazione e Interdipendenza, Sistema Formativo.

6. RISULTATI

6.1 FOCUS GROUP CON DOCENTI PRE-SERVICE

In merito alla prima domanda di ricerca riguardante lo scaffolding, i docenti *pre-service* sono consapevoli che nei nuovi contesti lavorativi di accoglienza, così come nella sede di tirocinio, hanno meno possibilità di esprimere la propria opinione rispetto agli insegnanti più esperti, con ricadute negative sulla propria percezione di autoefficacia. Tre partecipanti, infatti, hanno evidenziato di aver esperito negli anni precedenti la frequenza del corso di specializzazione, vissuti di paura legati a senso

di inadeguatezza rispetto ad un ruolo per il quale non erano formati né si sentivano supportati nell'ambiente di lavoro.

Per quanto riguarda la seconda domanda inerente alle interdipendenze, mentre l'insegnante specializzato viene rappresentato come figura di supporto ai colleghi oltre che alla classe, mancherebbe nelle narrazioni la presenza di reciprocità, con situazioni di delega da parte dei docenti curricolari che inducono sentimenti di scarsa valorizzazione del proprio ruolo di docenti di sostegno.

Relativamente alla terza domanda di ricerca sull'importanza della formazione per tutti, i colleghi curricolari che continuano a formarsi sulle tematiche inclusive vengono percepiti come colleghi che influenzano positivamente il piano dell'inclusione.

Un partecipante ha, inoltre, sottolineato che il team dirigente può avere un impatto rilevante nell'indirizzare le scelte inclusive della scuola, con ricadute sull'efficacia collettiva del sistema.

Nella figura 1 sono riportati i nuclei tematici e i codici semantici scaturiti dall'analisi del primo Focus Group (il numero tra parentesi indica la frequenza).

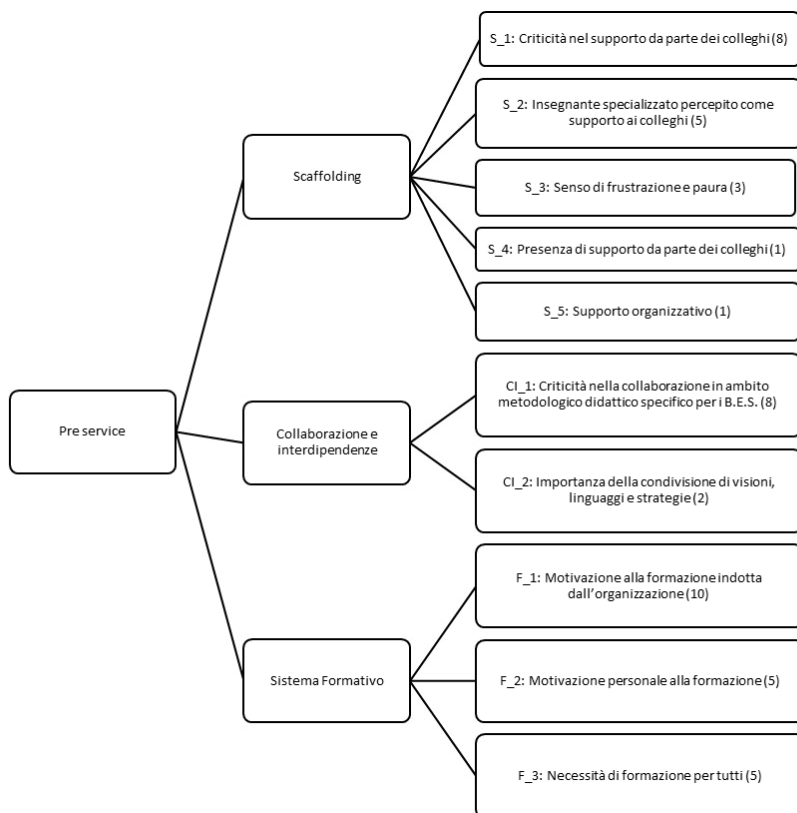


Figura 1 - Nuclei tematici - Docenti *pre-service*.

6.2 FOCUS GROUP CON DOCENTI IN SERVICE

Nel secondo Focus, ai temi già citati si sono aggiunti i temi dell'efficacia collettiva e organizzativa del sistema scuola con riferimento alla valutazione didattica inclusiva, all'approccio alla classe e ai comportamenti problema.

Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca inerente lo scaffolding, i docenti esperti hanno confermato la percezione già manifestata dai docenti *pre-service* in merito al valore del supporto messo in campo dal docente specializzato nei confronti dei colleghi e della classe, inoltre hanno sottolineato la necessità di una implementazione della struttura organizzativa: si propone la messa a sistema in tutte le scuole di un tutoraggio dedicato a tutti i docenti neo arrivati (non soltanto ai neo immessi in ruolo), per massimizzare l'inclusione degli stessi docenti nella nuova scuola o nel nuovo consiglio di classe, con vantaggi per l'efficienza e l'efficacia delle pratiche inclusive, sia da parte dei singoli che dell'intero sistema.

In relazione alla seconda domanda di ricerca sulla collaborazione, la programmazione condivisa di strategie di verifica e di valutazione degli apprendimenti, quando presente, viene considerata una modalità di lavoro efficace ed inclusiva dalla maggior parte dei partecipanti, mentre sono state rilevate criticità nell'adozione di metodologie didattiche attive e idonee ad includere tutti. Irrrinunciabile il lavoro in compresenza fra il docente curricolare e una figura con una formazione specifica, come il docente di sostegno e/o l'educatore, a garanzia di livelli di inclusione più efficaci.

In merito alla terza domanda di ricerca sull'efficacia collettiva la cornice organizzativa, composta dal Dirigente scolastico e dal team dirigente, viene considerata cruciale per determinare la visione inclusiva d'istituto e per indirizzare la formazione per tutti i docenti.

Nella figura 2 sono riportati i nuclei tematici e i codici semantici scaturiti dall'analisi del secondo Focus Group (il numero tra parentesi indica la frequenza).

7. DISCUSSIONE

In merito al primo tema, emerge l'influenza che ha lo scaffolding sullo sviluppo dell'identità e dell'autoefficacia. Tutti sottolineano l'importanza della motivazione personale all'inizio del percorso lavorativo (Viola & Capodanno, 2022; Giani & Fasce, 2015; Valenza & Gianfagna, 2014; Valenza, 2011) e di eventuali esperienze precedenti il corso di specializzazione. Rispetto al secondo tema i docenti in formazione ritengono che la continuità didattica favorisca la collaborazione e la condivisione, con effetti positivi sull'efficacia del sistema inclusivo, mentre i docenti esperti enfatizzano l'importanza del loro ruolo di supporto alla classe e ai colleghi nella promozione dell'inclusione. Questo rispecchia quanto emerso dalla letteratura internazionale riguardo al legame tra autoefficacia percepita e capacità di implementare pratiche inclusive efficaci (Germani & Leoni, 2022; Sharma et

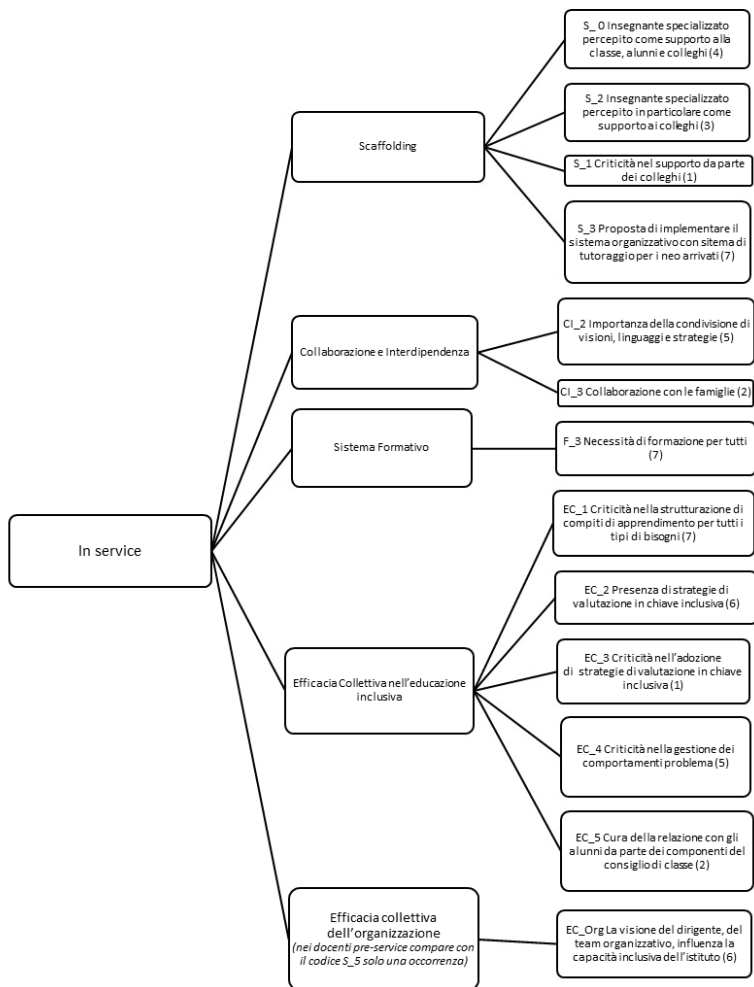


Figura 2 - Nuclei tematici - Docenti *in service*

al., 2021; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Inoltre, viene sottolineato che la co-docenza tra insegnanti curricolari e di sostegno è fondamentale per una gestione collettiva e efficace degli interventi educativi inclusivi (Loreman et al., 2013; Aiello & Sharma, 2017).

Infine, i dati emersi rispetto alla terza domanda di ricerca mettono in luce temi comuni tra insegnanti esperti e in formazione, come la persistenza dell'atteggiamento di delega in alcune dinamiche pseudo-collaborative, la necessità di una formazione inclusiva per tutti (Ecoben, 2019), il ruolo cruciale del team dirigente nel guidare le scelte inclusive della scuola. L'efficacia collettiva, ovvero la percezione di una sinergia tra l'efficacia individuale dei docenti e quella dell'organizzazione scola-

stica, è particolarmente rilevante per i docenti esperti nella creazione di un ambiente di apprendimento inclusivo (Wray et al., 2022; Sharma et al., 2017).

8. CONCLUSIONI, LIMITI E PROSPETTIVE FUTURE

Lo studio ha evidenziato come il senso di autoefficacia e di efficacia collettiva degli insegnanti sia influenzato da fattori personali, relazionali e contestuali. La metodologia qualitativa ha permesso di esplorare a fondo tali dinamiche, sottolineando l'importanza della formazione, della collaborazione e della leadership scolastica nella creazione di ambienti di lavoro inclusivi.

Non è possibile ignorare la presenza di limiti quale, ad esempio, il bias soggettivo: le risposte dei partecipanti possono essere influenzate dalle dinamiche di gruppo. Inoltre, le differenti competenze discorsive dei partecipanti potrebbero influenzare negativamente la comunicazione e la qualità dei dati. L'analisi qualitativa dipende dall'interpretazione dei ricercatori, che può essere influenzata da pregiudizi. Inoltre, i dati raccolti in un contesto specifico potrebbero non riflettere la realtà di altri contesti educativi.

Lo studio offre spunti per future ricerche, come l'integrazione dei Focus Group con altre tecniche di raccolta dati (interviste o questionari) per migliorare la validità e la generalizzabilità. Il rafforzamento del senso di efficacia collettiva potrebbe passare attraverso strategie collaborative più strutturate, come gruppi tematici o osservazioni tra pari. Infine, i percorsi formativi potrebbero includere attività pratiche, come il role playing o sessioni di mentoring tra docenti con esperienze differenti, per sviluppare il senso di autoefficacia e di efficacia collettiva.

BIBLIOGRAFIA

- Acocella, I. (2008). *Il focus group: Teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli.
- Angelini, C., Margottini, M., & Savoia, T. (2022). Il percorso di formazione iniziale dell'insegnante di sostegno: un'indagine esplorativa sui candidati al corso di specializzazione presso l'Università Roma Tre. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (26), pp. 97-117.
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D., Di Gennaro, D., Pace, E., Zollo, I., & Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*. Anno X, 19. Lecce: Pensa Multimedia. <https://core.ac.uk/reader/322531410>.
- Bandura, A. (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (trad. E. Valtellina). Trento: Erickson. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Italian.pdf>.

- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs, H. Cooper (Editor-in-Chief). American Psychological Association.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola Inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Colombo, M. (2015). Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola democratica*, (2), pp. 411-424. doi:10.12828/80464 <http://hdl.handle.net/10807/67602> .
- Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n.2. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1508> .
- D'Alessio, S. (2013). Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane. In R. Medeghini et al., *Disability Studies*, pp. 89-124. Trento: Erickson.
- D'Alessio, S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies. In D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, pp. 121-140.
- Demo, H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?. *Italian journal of special education for inclusion*, 3(1), pp. 53-70.
- Ecoben, M.E. (2019). Readiness of public-school teachers in handling inclusive education. *iOER International Multidisciplinary Research Journal*, 1, n. 2, June, pp. 1-9.
- Eurydice, (2020). *Sistemi educativi e politiche in Europa*, [https://eurydice.indire.it/i-sistemi-scolastici-deuropa-e-gli-obiettivi-del-quadro-strategico-et-2020/Health Behaviour in School-aged Children \(HBSC\) \(2020\)](https://eurydice.indire.it/i-sistemi-scolastici-deuropa-e-gli-obiettivi-del-quadro-strategico-et-2020/Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) (2020)).
- Giani, G., & Fasce, P. (2015). Orizzonte cattedra mista. Dai limiti della proposta di legge C-2444 alle potenzialità della cattedra mista. In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva, Seconda edizione*, pp. 173-188. Trento: Erickson.
- La Marca, A., & Di Martino, V. (2021). Validation of Teacher Self-efficacy (QAI) Questionnaire. *Italian Journal of Educational Research*, 26, pp. 57-66. Pensa Multimedia.
- Lyons, W., Thompson, A., & Timmons, V. (2016). *We are inclusive. We are a team. Let's just do it: commitment, collective efficacy and agency in four inclusive schools*.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Australian Journal of Teacher Education*, Volume 38 Issue 1 Article 3.
- Medeghini, R. (2015). La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta. *L'integrazione Scolastica e sociale*, Vol. 14, n. 2, pp. 110-118. Trento: Erickson.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.

- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: ed. Carocci.
- Pasta, S. (2022). Contrasto della dispersione scolastica a Milano. Modelli a confronto. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning And Teaching*, vol. 2, n. 1.
- Piccioli, M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo. *CQLA RIVISTA*, 7, pp. 91-99.
- Romano, A., Rullo, M., & Petruccioli, C. (2021). The assessment of learning outcomes and core competencies of inclusive education teachers. A pilot study. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 21 (1), pp. 188- 203.
- Sharma, U., Loreman, T., May, F., Romano, A., Sahli Lozano, C., Avramidis, E., Woodcock, S., Subban, P., & Kullmann, H. (2024). Measuring collective efficacy for inclusion in a global context. *European Journal of Special Needs Education*, 39, 2, pp. 167-184.
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multinational study. *Teaching and Teacher Education*, 107.
- Sharma, U. et al. (2017). In-service Teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 33, Issue 3, pp. 437-446.
- Sorzio, P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
- Subban, P., Round, P. & Sharma, U. (2018). I can because I think I can: an investigation into Victorian secondary school teacher's self-efficacy beliefs regarding the inclusion of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*.
- Subban, P., Woodcock, S., Bradford, B., Romano, A., Lozano, C. S., Kullmann, H., Sharma, U., Loreman, T. & Avramidis, E. (2024). What does the village need to raise a child with additional needs? Thoughts on creating a framework to support collective inclusion. *Teachers and Teaching*, 30(5), pp. 668-683.
- Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), pp. 783-805.
- Tumkaya, S., & Miller, S. (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Elementary Education Online*, 19(2), pp. 1061-1077.
- Valenza, M., & Filsofi, F. (2024). Il Metodo Globale di Autodifesa (MGA) adattato alla fascia d'età 11-14 anni. Un percorso di promozione dell'autostima e della motivazione. *L' integrazione scolastica e sociale*, v. 23, n. 1, pp. 106-132.
- Valenza, M., & Gianfagna, R. (2014). *Il tirocinio formativo per il docente di sostegno*. Lecce: Pensa multimedia.
- Valenza, M. (2011). Il tirocinio formativo: motivazione e identità dell'insegnante di sostegno. *L' integrazione scolastica e sociale*, 10(2), pp. 165-172.
- Viola, I., & Capodanno, F. (2022). La motivazione dei futuri docenti di sostegno. Il ruolo dei valori per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. *Italian journal of special education for inclusion*, 10(2), pp. 122-130.

- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2020). School Environment and Mastery Experience as Predictors of teachers' Self-Efficacy Beliefs Towards Inclusive Teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (2), pp. 218-234.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self efficacy for inclusive education. A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*.
- Zanazzi, S. (2020). La strada verso l'inclusione. Un percorso a ostacoli nel mondo della scuola. *Ricerche pedagogiche*, Anno LIV, 215, aprile-giugno, pp. 101-126.

7. RIPENSARE LA RICERCA AL TEMPO DELL'IMPREVISTO ONTOLOGICO

Maila Pentucci
Università di Chieti

Lorella Giannandrea, Lorenza Maria Capolla,
Francesca Gratani, Pier Giuseppe Rossi
Università di Macerata

ABSTRACT

L'imprevisto ontologico destabilizza il sistema richiedendo nuovi equilibri adattivi, seppur precari. Questo impatta sia sui processi, sia sulla ricerca.

Il contributo analizza i problemi incontrati nel documentare un percorso complesso e nell'esaminare un corpus ricco, esteso e non omogeneo di documenti. Se sono di poco aiuto metodologie riduzioniste e la possibilità di rintracciare relazioni di causa-effetto, quali strumenti utilizzare per la ricerca e come ridefinire lo scopo della stessa?

PAROLE CHIAVE

Imprevisto ontologico; progettazione; futuri docenti; postdigitale.

1. PREMESSA

Le riflessioni sulle metodologie di ricerca che verranno riportate in questo articolo sono emerse in un percorso pluriennale sviluppato intorno alla domanda: *in che modo la progettazione didattica si modifica di fronte all'imprevisto ontologico?*

A partire dall'anno accademico 2021/22, sono state condotte delle analisi esplorative sulle modalità di progettazione dei docenti in servizio e in formazione iniziale e, soprattutto, sui principali problemi che incontrano nella progettazione. In base ai risultati di tali analisi, abbiamo formulato delle ipotesi di ricerca ed elaborato una modalità per progettare, definita poi nel modello Design for the Unexpected in Education (DUE) (Capolla et al., 2024). Si era visto, infatti, che molte delle difficoltà incontrate dai docenti durante la progettazione erano connesse alla presenza degli imprevisti che determinavano una difficile gestione del tempo e dei processi, impattando anche sull'ansia dei docenti. Abbiamo quindi analizzato il ruolo dell'imprevisto in letteratura (Capolla, 2024), recuperando il concetto di imprevisto ontologico che, come vedremo, è alla base dell'intervento sulla progettazione ma anche delle riflessioni relative al metodo.

Nell'anno accademico 2023/24 è stato sperimentato DUE con futuri docenti ed è emersa l'esigenza di trovare una metodologia di ricerca per "validare" e condividere tale prassi. I problemi che abbiamo incontrato in questa fase sono stati molteplici.

In primis avevamo la necessità di analizzare materiali ampi, complessi e tra loro non omogenei. Si trattava di progettazioni didattiche e delle relative descrizioni dell'agito con i vari materiali di supporto, per un totale di oltre 400 documenti lunghi mediamente 30/40 pagine. Ogni progettazione, inoltre, si riferiva a classi e a tematiche diverse.

Il primo tentativo è stato quello di individuare degli indicatori o variabili indipendenti e verificarne l'effetto nei risultati. Tale processo ha fornito alcune indicazioni, come si dirà, ma non permetteva né di cogliere il senso globale delle progettazioni, né il contributo di DUE al processo. Abbiamo allora cercato di individuare degli indicatori locali che descrivessero il sistema e il processo nella loro globalità, indicatori sintetici che permettessero di cogliere la coerenza del sistema, un equilibrio raggiunto. Tali indicatori, come vedremo in seguito, hanno fornito una visione di insieme e messo in luce anche le relazioni tra i vari elementi nel contesto. È emerso però un ulteriore problema: se avessimo trovato delle variabili indipendenti, ovvero concetti già utilizzati dalla comunità scientifica per descrivere l'agire didattico, sarebbe stato possibile generalizzare i risultati della ricerca e condividerli. Il metodo riduzionista, utilizzando variabili (sia dipendenti che indipendenti) presenti in molti sistemi, permette di arrivare a leggi generalizzabili. Nel nostro caso, poiché gli oggetti sintetici sono emersi dal contesto e inglobano/illustrano le relazioni tra elementi interni alla situazione, cosa sarebbe stato possibile esportare della nostra ricerca? Più in generale, quali sarebbero state le finalità della ricerca stessa?

2. L'IMPREVISTO ONTOLOGICO

L'incertezza ha sempre avuto un ruolo cruciale nella scuola e già nel 1999 Perrenoud parlava della rilevanza degli imprevisti nelle situazioni didattiche, distinguendo tra imprevisto relativo e imprevisto radicale. Oggi la situazione è cambiata in quanto l'imprevisto contemporaneo ha prevalentemente un carattere ontologico, sia nelle micro che nelle macro situazioni. La storica divisione tra imprevisto radicale e relativo, quindi, oggi lascia il posto alla divisione tra imprevisto ontologico ed epistemologico.

L'imprevisto ontologico è determinato da un'imprevedibilità che emerge in contesto: oltre a riferirsi a eventi non precedentemente osservati o esperiti, è condizionato dalla complessità del sistema ed è prodotto in situazione dall'interazione dinamica tra molteplici processi e agenti, umani e non. In questa ottica, quindi, la categoria di imprevisto ontologico comprende non solo gli imprevisti radicali di Perrenoud, ma anche gli eventi che, seppur relativi, assumono configurazioni inedite a causa delle interazioni emergenti in situazione. Inoltre, l'imprevisto ontologico destabilizza l'equilibrio del sistema. Esso non determina un'oscillazione intorno alla situazione di equilibrio, ma una destabilizzazione sistemica che porta a nuovi equilibri adattivi (Taleb, 2007 [2023]; Benasayag & Cany, 2021 [2022]; Macgilchrist, 2021). L'imprevisto ontologico è connesso a crisi ripetute in ambito sanitario, ambientale, economico e sociale; inoltre, i vari ambiti interagiscono e si rafforzano (Tooze, 2022). Il COVID, le guerre, i disastri ambientali hanno prodotto migrazioni e crisi sociali ed economiche. Un fattore non irrilevante della presenza dell'imprevisto ontologico è l'ibridazione tra processi e logiche differenti, caratteristica del mondo postdigitale (Jandrić et al., 2018; Fawns, 2019). Il postdigitale modifica lo statuto del tempo, determinando accelerazioni, rallentamenti e fratture, e favorendo processi cross-scalari (Edward & Verger, 2023), ossia dinamiche che si sviluppano simultaneamente su più livelli e dimensioni.

L'imprevisto ontologico non riguarda solo macro-eventi, ma emerge anche nelle dinamiche micro e richiede strategie che a loro volta accentuano le derive verso nuovi equilibri. In ambito educativo l'imprevisto ontologico non è generato solo da macroeventi esterni, ma molte proposte didattiche attuali, quali il co-design dei processi educativi, la necessità di fratture e spazi aperti per gli studenti, l'attenzione all'agentività degli attori, la didattica laboratoriale, per progetti e per compiti autentici (Biesta, 2017; Stiegler, 2019; Pischetola, 2022; Macgilchrist et al., 2023) promuovono pratiche didattiche non lineari, in cui il processo evolve in direzioni impreviste e determinate dalla situazione. In tali casi l'azione educativa si nutre degli artefatti prodotti dagli studenti in situazione, che non possono più essere unicamente esercizi standardizzati e prevedibili.

3. COME CAMBIA LA PRATICA

In passato, quando gli imprevisti erano prevalentemente relativi, si utilizzavano logiche diverse in fase di progettazione e azione. La progettazione produceva un artefatto unico e lineare, che poteva essere più o meno strutturato (Perrenoud, 2001), mentre in azione si attuava una regolazione dell'impianto definito per far fronte all'imprevisto. Per la regolazione si ricorreva a pratiche incorporate, ovvero strategie acquisite e presenti nel proprio *habitus* e nella cultura professionale e personale del docente (Bourdieu, 1980; Altet, 2003). Queste risposte, spesso automatiche e attuate in rapidità (Perrenoud, 1996; 1999), seguivano logiche completamente differenti da quelle seguite nella fase di progettazione.

Nel contesto attuale, a causa dell'imprevisto ontologico, la progettazione e l'orchestrazione dell'agire didattico subiscono una profonda trasformazione. La stessa cosa accade ad alcuni concetti chiave quali la professionalità docente, la riflessione in e post-azione e l'improvvisazione, che acquisiscono nuove sfumature che non approfondiremo singolarmente in questo articolo.

L'ipotesi da noi formulata è che la presenza dell'imprevisto ontologico imponga al docente di decidere durante l'azione in modo rapido, ma, a differenza del passato, consapevole. Ovvero anche in azione il docente prende decisioni con le stesse logiche con cui progetta. Nel passato l'orchestrazione era una regolazione in cui il docente grazie all'esperienza e all'*habitus* ricorreva a pratiche incorporate. Oggi non è sempre possibile per il docente ricorrere a strategie quasi automatiche, ma deve proporre strategie in tempo reale, progettare-in-azione. La rapidità richiesta per prendere decisioni in azione ha bisogno di un supporto che accompagni e sostenga il docente in tale lavoro. Tale supporto è fornito da una progettazione-preazione con caratteristiche molto diverse dal design del passato. Se nel passato la progettazione produceva un unico percorso di massima, più o meno flessibile, oggi dovrebbe consistere nel predisporre una molteplicità di frammenti e una mappa che connetta tali frammenti con percorsi multipli e possibili. La progettazione si articola pertanto in una fase pre-azione che possiamo definire come una mappatura dei possibili, *mapping* (Fawns et al., 2023), e in una fase in-azione in cui il percorso specifico prende forma, *tracing* (idem). All'emergere dell'imprevisto, il docente attua in contesto una vera e propria progettazione: sceglie tra le opzioni predisposte in precedenza, ne individua di nuove mediante modelli di pensiero divergente o ibrida i frammenti progettati anche in altri momenti e contesti con gli input emergenti dalla situazione. La progettazione pre-azione non produce il percorso più efficace a priori, ma mappa molteplici attività possibili i cui vantaggi e svantaggi vengono poi valutati in relazione ai contesti al momento dell'applicazione.

4. LA PROPOSTA: IL MODELLO DUE

Dall'analisi precedente deriva il modello DUE, *Design for the Unexpected in Education*, che suggerisce come costruire concretamente l'artefatto pre-azione, in cui il docente esplicita i possibili e li mappa, e come decidere in azione. Per la progettazione pre-azione di molteplici possibili, il modello DUE propone cinque strategie chiave (Berthoz, 2012; Gero, 1994; Gero & Kannengis, 2002; Rossi & Pentucci, 2021; Capolla et al., 2023):

1. Anticipazione: ovvero la prefigurazione di scenari possibili e delle loro implicazioni;
2. Modularità: ovvero l'autoconsistenza dei percorsi didattici per abbandonare vincoli di consequenzialità resi impossibili dalla presenza dell'imprevisto ontologico;
3. Ridondanza: ovvero la predisposizione di attività alternative che perseguono gli stessi obiettivi per favorire da un lato l'adattabilità delle attività alle emergenze in situazione e dall'altro le differenze cognitive e personali degli studenti;
4. Deviazione: ovvero la possibilità di cambiare direzione, perseguendo nuovi obiettivi più coerenti con le emergenze contestuali, senza compromettere il percorso nel suo complesso;
5. Gerarchizzazione: ovvero l'individuazione delle attività fondamentali, non eliminabili, per garantire coerenza e significato all'intero percorso.

La strategia della gerarchizzazione rappresenta il nucleo fondante del modello DUE perchè in base a essa il docente ha elementi per il processo di *decision making* in azione, mantenendo senso e intenzionalità anche quando il sistema richiede rapidità.

5. LA RICERCA

Il modello è stato formulato alla fine della fase esplorativa, nell'anno accademico 2021/22, ed è stato applicato nell'anno accademico successivo con i futuri insegnanti iscritti al terzo anno del corso di Scienze della formazione primaria presso l'Università di Macerata. Per verificare quanto ipotizzato all'inizio della ricerca, ovvero se il modello DUE permettesse una gestione più efficace dell'imprevisto ontologico, è stata condotta un'analisi comparativa tra il percorso progettato e quello realizzato dai partecipanti negli anni accademici 2021/22 e 2022/23 (Capolla et al., 2023; Capolla et al., 2024). I documenti prodotti dagli studenti in formazione erano molteplici e complessi: la progettazione pre-azione si reificava in due documenti, uno descrittivo e uno narrativo (Laurillard, 2012); l'orchestrazione in classe era descritta da un ulteriore documento che replicava la struttura di quello progettuale

e indicava per ogni attività le decisioni e le scelte attuate. Inoltre, si disponeva dei dati emersi dai focus group con gli studenti nei quali erano stati raccolti loro vissuti e percezioni. Nell'a.a. 2021/22 erano coinvolti 229 studenti, mentre nel 2022/23, anno in cui DUE è stato introdotto, gli studenti coinvolti erano 199.

I documenti prodotti dai singoli studenti erano corposi (ogni progettazione variava dalle 10 alle 60 pagine) e molto diversi tra loro. La loro complessità rappresentava una sfida metodologica significativa. Inoltre, le domande di ricerca del primo anno (comprendere le difficoltà dei futuri insegnanti) erano differenti da quelle del secondo anno (validare DUE) e nello stesso tempo era necessario un confronto tra le due analisi e questo richiedeva l'utilizzo di indicatori simili. Pertanto, i singoli documenti sono stati esaminati in cicli diversi, non solo raffinando l'analisi tematica, ma mettendo in atto metodologie diverse.

Inizialmente è stata effettuata un'analisi qualitativa, cercando di applicare i principi e le modalità della *Content Analysis* (Brown & Clarke, 2012). Una tale metodologia si è mostrata dispersiva in quanto il numero delle parole chiave era estremamente alto e rendeva non univoca la tematizzazione, influenzata dalla specificità dei singoli progetti; inoltre, si percepiva che i temi individuati, pur nella loro molteplicità, non mettevano in evidenza gli elementi qualificanti delle singole progettazioni. Il risultato era spesso quello di appiattare le differenze, mentre una lettura libera permetteva di cogliere "a senso" la presenza di altri elementi qualificanti, troppo situati per poter essere aggregati in temi comuni. Nonostante ciò, l'etichettatura degli imprevisti è stata utile in quanto ha permesso di evidenziare quali fossero le tipologie di imprevisti più frequenti e quali gli effetti più comuni da essi generati, ma non forniva indicazioni per avere una visione di insieme e cogliere il senso.

Per superare tali difficoltà, si è deciso di adottare una metodologia proposta da Manovich (2020) per la ricerca nel postdigitale, basato sulla segmentazione dei dati attraverso tecniche di *slicing*. Dal corpus originale di oltre 400 progettazioni didattiche, sono state estratte in modo automatizzato delle *slices*, ovvero dei frammenti rilevanti che riguardavano principalmente due aspetti chiave.

La prima tipologia di frammenti estratti si focalizzava sul *debriefing*, ovvero la fase finale del processo didattico in cui il docente ripercorre il percorso svolto, fissa i concetti chiave e rilancia verso il futuro. Dato che dall'analisi dei primi due anni era emerso che l'imprevisto ontologico impattasse sulla gestione del tempo, verificare se e come lo studente effettuasse la fase finale era una cartina di tornasole dell'equilibrio dell'intera progettazione e dell'efficacia e coerenza dell'azione didattica.

Il secondo aspetto indagato consisteva, invece, nell'estrarre automaticamente dalle narrazioni dell'agito le frasi in cui i futuri insegnanti parlavano di processi decisionali. Sono stati analizzati i passaggi in cui gli studenti descrivevano come avevano modificato il piano a seguito dell'accadere di un evento imprevisto, per comprendere se si evidenziassero differenze tra il primo e il secondo anno e per verificare se DUE avesse effettivamente favorito un approccio più consapevole e intenzionale e un intervento più agevole e meno ansioso rispetto alla gestione delle emergenze.

6. RIPENSARE AL METODO DI RICERCA

Le idee e le tecniche per l'analisi esplorativa dei dati sono state sviluppate originariamente, nel XIX secolo, quando gli scienziati e gli statistici lavoravano con dati strutturati. La ricerca consisteva nello spiegare e, in particolare, l'obiettivo degli esperimenti era studiare e quantificare il modo in cui alcune condizioni variabili (cioè le variabili indipendenti) influiscono su alcuni fenomeni o processi (cioè le variabili dipendenti, che vengono anche chiamate effetti) (ivi, p. 258) e spiegare un fenomeno nelle scienze sociali quantitative significa essere in grado di quantificare l'effetto di alcune cose su altre (idem).

Ad oggi occorre chiedersi: tali tecniche sono utili per l'analisi esplorativa di grandi collezioni di artefatti culturali come testi, mappe, audio, video e immagini, ovvero tutti oggetti non strutturati?

Nel nostro caso avevamo a disposizione un corpus di oltre 400 progettazioni e relative narrazioni dell'azione; era un materiale poco strutturato, molto denso e ricco, e, soprattutto, non omogeneo. Il metodo classico - "ovvero controllare il numero di oggetti presenti, e le caratteristiche disponibili, trasformare tali oggetti in dati e, poi, lavorare su di essi" - è applicabile o va affiancato da altre metodologie?

Applicando alla ricerca educativa i principi della *Cultural Analytics* di Manovich possiamo ritenere che i prodotti densi e multidimensionali della ricerca siano "gruppi di artefatti unici" (p. 58), il cui senso globale rischia l'invisibilità se trasformiamo il prodotto in dati, come se provenissero da una fonte univoca e generassero quindi corpora omogenei. I dati sono un elemento pro-attivo: sempre Manovich (ivi, p. 212) dice che i dati sono un *medium* e ci offrono possibilità e restrizioni, ovvero, secondo una prospettiva semiotica, vincoli e inviti (Norman, 1988; 2008).

Ci permettono di rappresentare molti tipi di cose in molti modi, ma impongono anche dei limiti a ciò che possiamo rappresentare ed esprimere e al modo in cui lo pensiamo. In particolare, essi impongono di scegliere uno dei tipi di dati disponibili per rappresentare qualsiasi caratteristica del fenomeno (Manovich, 2020, p. 212).

Rimappare il corpus iniziale in una serie di dati produce una riduzione dei significati, l'oggetto viene spersonalizzato, sia esso un testo, un'immagine o un video. La riduzione del corpus a una sommatoria di dati spesso determina la perdita del senso dell'oggetto esaminato, anche se coglie molti dettagli e permette di isolarli e quantizzarli. Tale processo è coerente con l'approccio riduzionista.

La proposta è quella di sostituire l'individuazione di singoli fattori, per poi vederne l'effetto sui risultati, con l'individuazione di oggetti sintetici, connessi alla situazione, per analizzare la coerenza globale e l'equilibrio fra i vari fattori. In tale ottica non sono prioritari i singoli indicatori, ma l'interazione tra i vari elementi che intervengono sul sistema e l'equilibrio dello stesso nello specifico contesto. L'obiettivo della ricerca passa dal trovare "la causa di un effetto", al comprendere

la coerenza e l'equilibrio tra più fattori, la loro interazione, offrire una visione globale dell'oggetto studiato.

Manovich descrive il processo, che contrappone allo spiegare, come automatizzare. Per "automatizzazione" intende un metodo utilizzato nel *machine learning* per superare il gap semantico: un essere umano riconosce istantaneamente cosa rappresenti una foto, ma ancora non si sa con certezza come faccia a fare ciò (ivi, p. 264), come costruisca la mappa globale, il senso di un oggetto.

Negli anni Dieci, molti ricercatori informatici e diverse applicazioni industriali hanno iniziato a utilizzare un approccio particolare per comprendere in maniera automatica il contenuto di immagini, voce, testo e altri media, e per automatizzare ulteriori operazioni. Tale approccio si definisce "apprendimento profondo (o reti neurali profonde)" (ivi, p. 256).

Il sistema estrae un ampio insieme di caratteristiche generiche di basso livello dall'input ed esamina la loro ripetizione, la loro ricorrenza e, soprattutto, non isola o classifica singoli elementi, ma coglie le relazioni, le coerenze, le distanze e le strutture ricorrenti e ricava «un insieme più piccolo di caratteristiche di alto livello che lo descrivono in modo più compatto» (ivi, p. 267). I pattern non sono definiti a priori, ma emergono dall'analisi dei corpora. Sottolinea poi che tale metodo può essere realizzato sia con potentissimi computer, sia con carta e penna su insiemi più limitati, ma sempre ampi.

Manovich definisce tale metodo come bottom-up e lo contrappone al top-down. Sottolinea che per l'analisi dei media non strutturati siano necessari entrambi. Il primo, top-down, il metodo classico, prevede una definizione a monte degli indicatori e successivamente l'estrazione di dati; il secondo, bottom-up, prevede che dall'esame complesso del materiale a disposizione si colgano dei pattern di somiglianza o diversità e da essi si ricavano delle caratteristiche di alto livello che descrivono l'oggetto di analisi in modo compatto. Nella nostra ricerca abbiamo utilizzato entrambi i metodi.

Per l'analisi top-down avevamo individuato le categorie di imprevisti ricorrenti e abbiamo analizzato con quale frequenza si presentassero nell'intero corpus. Da tale analisi non emergeva il senso globale e la comprensione del valore della sperimentazione. Successivamente, con l'analisi bottom-up dei materiali prodotti dagli studenti, abbiamo isolato due informazioni globali, sintetiche che ritenevamo interessanti: il debriefing e la presa di decisioni da parte dei tirocinanti. Sempre da Manovich, abbiamo recuperato la distinzione tra "visualizzazione dei dati" e "visualizzazioni delle informazioni". Le informazioni, a differenza dei dati, mantengono il significato semantico dell'oggetto analizzato. Si pensi a un *word cloud* in cui nella mappa leggo le parole più frequenti e non solo dei numeri e questo determina la loro ricchezza e il loro limite, legandole a un contesto.

L'analisi del debriefing permetteva di osservare se i vari frammenti della progettazione avessero trovato posto e completato il puzzle, mostrando un equilibrio del

percorso. In altri termini, un'informazione/visualizzazione di una parte ci forniva una visione complessiva del processo. Ugualmente osservare le decisioni non era mirato a fornire il numero o l'effetto delle stesse, ma a cogliere la consapevolezza del docente mentre agisce, una sua coerenza e intenzionalità nell'operare. In sostanza, non solo se avesse deciso, ma se avesse deciso consapevolmente e con quale lucidità.

Nei processi bottom-up si è utilizzato uno strumento tipico della media analysis: l'uso delle *slice*. Per analizzare l'equilibrio del sistema invece di fotografarlo nel suo complesso o filmare l'evento nella sua evoluzione totale è stata operata una campionatura. Sono state estratte delle *slice* ovvero ritagliate delle parti per poi affiancare le stesse e confrontarle usando metodologie automatiche. Anche per questo passaggio siamo partiti da un suggerimento di Manovich.

Tale visualizzazione (ndr il montaggio di ritagli [slice] della stessa fetta di di copertine) rende facilmente visibili alcuni schemi che sono più difficili da vedere in un montaggio di immagini di copertine complete (ivi, p. 432).

Attraverso le *slice* abbiamo rimappato il nostro campione e abbiamo reso "visibile" quello che precedentemente abbiamo definito come equilibrio del sistema. Inoltre, il particolare ci permetteva uno sguardo sull'intero processo, in quanto mostrava se fosse presente un equilibrio globale.

7. CONCLUSIONI

L'imprevisto ontologico è l'elemento da cui siamo partiti per la riflessione sulla progettazione, ma è anche l'elemento da cui ora partiamo per esaminare in profondità la metodologia di ricerca adottata. L'imprevisto ontologico non è solo un ostacolo da gestire, ma anche un fattore che ridefinisce la professionalità docente, la formazione degli insegnanti e la metodologia di ricerca. Accettare l'imprevisto come parte integrante della progettazione significa sviluppare competenze di progettazione in situazione, al fine di mantenere l'intenzionalità e il senso dei percorsi didattici e allo stesso tempo gestire le emergenze.

Tuttavia, queste nuove competenze richieste comportano una riflessione più ampia: come è possibile gestire la complessità senza riduzionismi e senza compromissioni di significato? L'ampiezza delle problematiche emerse durante la sperimentazione e la velocità con cui oggi i contesti educativi si trasformano rendono difficile stabilire a priori un disegno di ricerca strutturato e definitivo, con indicatori definiti nella fase iniziale. In realtà una revisione delle metodologie in itinere era presente già in modelli passati, e in alcune metodologie era accettato l'inserimento di nuove variabili. Crediamo che con l'imprevisto ontologico non si verifichi solo una regolazione/adattamento del processo. Riteniamo che le modifiche siano più strutturali e che si trasformino anche il livello di granularità e le dimensioni analizzate, ma su questi aspetti ci riserviamo riflessioni future.

Di fatto, il concetto di progettazione continua, alla base di DUE, va applicato anche alla ricerca. In particolare, crediamo che il postdigitale riduca la distanza non solo tra ideazione e attuazione ma anche tra lavoro di ricerca e routine quotidiane.

Un'altra importante sfida emersa riguarda la comunicazione di una ricerca complessa e articolata, come quella presentata, all'interno di un unico contributo coerente, chiaro e breve. Il lavoro narrato, infatti, si colloca in un territorio di confine tra la ricerca teorica e quella sperimentale, aspetto che spesso non si sposa perfettamente con le richieste delle riviste accademiche, le quali ancora oggi richiedono di aderire a formati più definiti.

Proponiamo, infine, di riflettere sul significato di "validità" di una ricerca. In un approccio riduzionista si individua una legge che abbia una applicazione generalizzabile a differenti contesti. Si esamina il legame fra due variabili - universalmente accettate e condivise - e si determina una legge. La validità della ricerca sta nella robustezza della legge e nella sua applicabilità a molti e diversi contesti.

Nel percorso descritto la ricerca permette di cogliere la coerenza interna fra vari elementi, il raggiungimento di un equilibrio, ma coerenza ed equilibrio sono termini legati allo specifico contesto. Cosa è possibile affermare? Cosa è generalizzabile? Crediamo che la finalità della ricerca in questo caso sia quella di documentare con precisione un percorso, precisandone i fattori al contorno che hanno permesso di raggiungere dei risultati, ciò che ha funzionato o non ha funzionato nel caso specifico, comunicando alla comunità le logiche sottese. Spetta a chi legge, che padroneggia il proprio contesto, comprendere cosa e come applicare alla propria situazione quanto sta leggendo, ovvero trasferire alcuni degli elementi o delle prospettive proposte (Cardano, 2020). In un'ottica postdigitale, il compito della ricerca sembra essere più quello di sollecitare il confronto nella comunità scientifica che la generalizzazione e la trasferibilità dei risultati. Tuttavia, condividere la ricerca con altri contesti permette di ridefinire progressivamente il modello per giungere a una comprensione più approfondita del suo funzionamento e delle sue possibili evoluzioni, evitando una mera cristallizzazione dello stesso.

L'obiettivo ultimo di questo articolo va proprio in questa direzione: stimolare e mantenere aperta la riflessione su come stanno modificandosi le metodologie di ricerca al tempo dell'imprevisto ontologico, condividere la necessità di ampliare l'analisi a una serie di concetti i cui significati vanno aggiornati, accogliendo la complessità della ricerca educativa come una risorsa e non come un limite.

BIBLIOGRAFIA

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. La Scuola.
- Benasayag, M., & Cany, B. (2022). *Corpi viventi: Pensare e agire contro la catastrofe*. Feltrinelli.

- Berthoz, A. (2012). *Simplicity: Simplifying principles for a complex world*. Yale University Press.
- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, pp. 57-71. American Psychological Association.
- Capolla, L. M. (2024). Shaping educational strategies: A literature review on uncertainty and the unexpected. *Education Sciences, 14*(3), Article 309.
- Capolla, L. M., Giannandrea, L., Gratani, F., Pentucci, M., & Rossi, P. G. (2024). Rethinking and formalizing initial teacher training on learning design for and in uncertainty. *Frontiers in Education, 9*, Article 1268936.
- Capolla, L. M., Gratani, F., Pentucci, M., Giannandrea, L., & Rossi, P. G. (2023). What relationship between designing and regulating in times of emergency? In L. Perla, L. S. Agrati, V. Vinci, & A. Scarinci (Eds.), *Living and leading in the next era: Connecting teaching, research, citizenship and equity*, pp. 34-36. Pensa MultiMedia.
- Cardano, M. (2020). *Argomenti per la ricerca qualitativa*. Il Mulino.
- Edwards, D. B., & Verger, A. (2023). *Researching global education policies: Diverse approaches to policy movement*. Bristol University Press.
- Fawns, T. (2019). Postdigital education in design and practice. *Postdigital Science and Education, 1*(2), pp. 132-145.
- Fawns, T., Ross, J., Carbonel, H., Noteboom, J., Finnegan-Dehn, S., & Raver, M. (2023). Mapping and tracing the postdigital: Approaches and parameters of postdigital research. *Postdigital Science and Education, 5*(1), pp. 1-20.
- Gero, J. S. (1994). Computational models of creative design processes. In T. Dartnall (Ed.), *AI and creativity*, pp. 269–281. Springer.
- Gero, J. S., & Kannengiesser, U. (2002). The situated function-behaviour-structure framework. In J. S. Gero (Ed.), *Artificial intelligence in design '02*, pp. 89-104. Kluwer Academic Publishers.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory, 50*(10), pp. 893-899.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Macgilchrist, F. (2021). Theories of postdigital heterogeneity: Implications for research on education and datafication. *Postdigital Science and Education, 3*, pp. 660-667.
- Macgilchrist, F., Allert, H., Cerratto Pargman, T., & Jarke, J. (2023). Designing postdigital futures: Which designs? Whose futures? *Postdigital Science and Education, 5*, pp. 1-12.
- Manovich, L. (2020). *Cultural analytics*. MIT Press.
- Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. Basic Books.
- Norman, D. A. (2008). *Il design del futuro*. Apogeo.

- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Éducation Permanente*, 140(3), pp. 123-144.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, 36, 131–162.
- Pischetola, M. (2022). Teaching novice teachers to enhance learning in the hybrid university. *Postdigital Science and Education*, 4(1), 70-92.
- Rossi, P. G., & Pentucci, M. (2021). *Progettazione come azione simulata: Didattica dei processi e degli ecosistemi*. Franco Angeli.
- Stiegler, B. (2019). *La società automatica*. Molteni.
- Taleb, N. N. (2007). *The black swan: The impact of the highly improbable*. Random House Publishing Group.
- Tooze, A. (2022). Defining polycrisis: From crisis pictures to the crisis matrix. *Chartbook* (#130). Retrieved from <https://adamtooze.com/2022/06/24/chartbook-130-defining-polycrisis-from-crisis-pictures-to-the-crisis-matrix/>

8. OSSERVAZIONE STRUTTURATA E ANALISI DELLE RETI: UN APPROCCIO METODOLOGICO PER ANALIZZARE LA RELAZIONE TRA PROCESSI DI SCAFFOLDING E RAGIONAMENTO SCIENTIFICO NELLA DIDATTICA INQUIRY-BASED

Caterina Bembich
Università degli Studi di Trieste

ABSTRACT

L'importanza delle discipline STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica) nei percorsi educativi è sempre più riconosciuta, soprattutto a partire dalle prime fasi dell'apprendimento. Linee guida europee, come l'Agenda ONU 2030, la Commissione Europea (2016, 2018) e direttive nazionali italiane, sottolineano la necessità di promuovere le materie scientifiche per sviluppare competenze fondamentali, come il problem-solving, il pensiero logico, la creatività e la curiosità negli studenti e nelle studentesse.

Questo studio analizza la relazione tra i processi di ragionamento scientifici dei bambini e delle bambine e le strategie di scaffolding adottate dagli insegnanti, nell'ambito di una didattica basata sull'indagine. L'apprendimento basato sull'indagine (inquiry-based learning) è emerso come approccio chiave per favorire il coinvolgimento attivo degli studenti e promuovere l'esplorazione attiva dei concetti scientifici.

L'inquiry-based learning fornisce il contesto metodologico generale, incoraggiando gli studenti e le studentesse ad esplorare fenomeni scientifici, formulare ipotesi e trarre conclusioni attraverso l'indagine attiva. Lo scaffolding, invece, rappresenta il supporto strutturato e graduale offerto dagli insegnanti per guidare gli studenti

durante il processo, aiutandoli a sviluppare competenze e a raggiungere una comprensione più profonda.

I dati sono stati raccolti attraverso videoregistrazioni durante una sperimentazione di didattica inquiry-based, condotta in una classe quinta primaria, focalizzata su alcune tematiche della fisica. Le videoregistrazioni hanno documentato due sessioni di attività, consentendo di analizzare in dettaglio la relazione tra interazioni di scaffolding fornite dagli insegnanti e processi di ragionamento attivati dai bambini e dalle bambine. I risultati offrono una visione dettagliata di come questi elementi interagiscano per promuovere il pensiero critico in un contesto di educazione inquiry-based.

PAROLE CHIAVE

Inquiry-Based; scaffolding; ragionamento scientifico; STEM.

1. INTRODUZIONE

Durante il loro percorso di crescita, i bambini e le bambine fanno esperienze diversificate negli ambienti di apprendimento che gli consentono di elaborare gli stimoli e le informazioni ricevute e costruire una loro interpretazione del mondo. I bambini spontaneamente osservano i fenomeni, formulano delle ipotesi, procedono per prove ed errori e sviluppano di conseguenza i loro schemi cognitivi. Mostrano dunque fin da piccoli la capacità di sviluppare il pensiero scientifico, anche se il quadro cognitivo costruito attraverso le loro esplorazioni può risultare molto diverso da quello degli adulti. I bambini cercano di trovare un significato alle esperienze e formulano dei concetti per comprendere il mondo che sono intuitive ma comunque vere, basate su ragionamenti, sull'osservazione di correlazioni o di relazioni causa/effetto, oppure fanno semplici esperimenti, anche se a scopo esplicativo (Carey, 2000; Bulunuz, 2013; Keil, 2011).

Secondo Carey (2000), i bambini e le bambine alla scuola primaria sono in grado di sviluppare un quadro teorico di tipo scientifico collegato all'esperienza proposta nei contesti di apprendimento, anche se la teoria inizialmente sviluppata può risultare molto diversa rispetto a quella che è alla base dell'attività proposta: sviluppano dunque ragionamenti complessi che però vanno sostenuti affinché possano affrontare un cambio concettuale per comprendere effettivamente quella teoria.

Il pensiero concettuale e scientifico nell'infanzia si sviluppa in maniera dinamica attraverso diversi livelli di pensiero, in un movimento continuo che va dal generale al particolare e viceversa.

Vygotsky descrive tre livelli di pensiero nella formazione concettuale, che sono stratificati in maniera progressivamente più complessa e coesistono contemporaneamente.

Il primo livello è definito da Vygotsky (1987) «cumuli non organizzati»: i concetti a questo livello sono formati sulla base dell'esperienza soggettiva, non connessa, emotivamente guidata; i concetti sono per lo più acquisiti in maniera separata e non vengono connessi tra loro. Inoltre, a questo livello i bambini focalizzano la loro attenzione sulle caratteristiche fisiche degli oggetti e categorizzano sulla base degli aspetti visivi o temporali, delle caratteristiche semplici o di un singolo criterio e non colgono connessioni complesse.

Nel secondo livello di pensiero i bambini e le bambine sviluppano la «formazione di complessi», iniziano cioè a stabilire connessioni complesse, sviluppano un pensiero maggiormente obiettivo e meno legato all'esperienza emotiva. Iniziano a cercare collegamenti non tanto basandosi sulla connessione emotiva, quanto cercando prove che evidenzino un legame tra concetti. Le connessioni inoltre diventano con il tempo più complesse, iniziano associando due oggetti in base ad una caratteristica chiave, per poi creare associazione sulla base di aspetti funzionali o in base a ciò che risulta maggiormente saliente. Al progredire delle esperienze fatte, i bambini creano nuove connessioni e raggiungono livelli di pensiero maggiormente articolati.

Il terzo livello di pensiero complesso e diffuso emerge quando i bambini e le bambine iniziano a collegare i concetti anche al di fuori dell'esperienza concreta, sviluppando "pseudoconcetti". Secondo Vygotsky (1987), essi possono applicare il pensiero concettuale attraverso la pratica quotidiana, ma questo non significa che per loro sia evidente e consapevole il collegamento tra concetti alla base delle loro azioni e conoscenza teorica. La formazione del pensiero complesso, pertanto, permette al bambino di applicare i concetti nella pratica, ma in modo istintivo e non consapevole. Per passare dal pensiero complesso alla comprensione concettuale, secondo Vygotsky, è necessario intrecciare l'esperienza quotidiana con l'acquisizione concettuale che viene appresa attraverso la formazione scientifica. In questo processo, un ruolo fondamentale è svolto dalla progettazione dell'ambiente di apprendimento e dal ruolo dell'insegnante. Un ambiente di apprendimento ben progettato deve offrire opportunità di esplorazione, sperimentazione e confronto, creando contesti in cui i bambini e le bambine possano mettere in relazione le loro esperienze quotidiane con concetti scientifici più astratti.

Vygotsky (1987) dunque considera l'influenza del contesto e degli adulti di riferimento come fondamentale nella formazione dei processi cognitivi e dei concetti nella prima infanzia. L'insegnante supporta questo processo, facilitando il passaggio dalle conoscenze intuitive alle conoscenze formali attraverso strategie didattiche che possano favorire la riflessione e il ragionamento. In questo modo è possibile favorire un apprendimento significativo, in cui i concetti scientifici non vengano semplicemente trasmessi, ma costruiti attivamente. In un processo di negoziazione e rielaborazione continua.

2. PENSIERO SCIENTIFICO E PROSPETTIVA SOCIO-COSTRUTTIVISTA

Il contesto sociale e ambientale rappresenta un elemento chiave nei processi di apprendimento, poiché le opportunità di partecipazione offerte ai bambini e alle bambine nei diversi contesti educativi possono variare significativamente, influenzando le loro esperienze e traiettorie di sviluppo. È dunque essenziale comprendere come l'ambiente incida sull'esperienza di apprendimento e in che modo i fattori contestuali assumano significati specifici nel percorso di crescita (Vygotsky, 1994; Stephenson, Fleeer & Fragkiadaki, 2022).

Intervenire sui contesti di apprendimento significa introdurre cambiamenti nelle forme di partecipazione, influenzando così il modo in cui i bambini si confrontano con le discipline STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica). Le modalità di partecipazione non solo determinano l'esperienza degli eventi, ma plasmano anche il rapporto che l'individuo costruisce con la realtà sociale (Vygotsky, 1998).

Dal punto di vista socio-costruttivista, l'apprendimento viene inteso come un processo di costruzione condivisa della conoscenza, in cui l'interazione tra pari, la

condivisione e il confronto giocano un ruolo centrale. Esso si realizza all'interno di attività collettive e situazioni motivanti che favoriscono la partecipazione attiva, l'interesse e il coinvolgimento degli studenti e delle studentesse.

In questa prospettiva, la partecipazione attiva è un fattore essenziale per promuovere l'apprendimento e stimolare il pensiero scientifico. I contesti scolastici dovrebbero quindi offrire esperienze di apprendimento che incentivino l'interazione, permettendo agli studenti di confrontarsi con attività significative e coinvolgenti, di affrontare problemi, di sviluppare il pensiero critico e di testare le proprie ipotesi. In questo modo, la conoscenza si costruisce in modo progressivo e integrato, attraverso il confronto tra nuove esperienze e conoscenze pregresse, in un processo di negoziazione e costruzione condivisa del sapere (Scardamalia, Bereiter & Lamon, 1994).

Il ruolo dell'insegnante è quindi quello di supportare la costruzione di una comunità di apprendimento in cui i bambini e le bambine possano apprendere in modo intenzionale e attivo, perseguendo obiettivi significativi. Questo implica la proposta di attività significative, la creazione di occasioni di riflessione condivisa e l'attivazione di processi di scaffolding. Inoltre, è fondamentale valorizzare le strategie intuitive che gli studenti adottano per risolvere problemi o comprendere fenomeni, favorendo così un apprendimento profondo e significativo (Brown & Palincsar, 1989; Collins, Brown & Newman, 1989).

3. L'APPROCCIO INQUIRY-BASED: APPRENDERE ATTRAVERSO L'INDAGINE

L'apprendimento basato sull'indagine (Inquiry-Based Learning) è un approccio pedagogico che pone al centro il processo di scoperta e di costruzione della conoscenza, attraverso l'esplorazione attiva e la riflessione critica. Esso si fonda sull'idea che l'apprendimento avvenga in modo più efficace quando gli studenti e le studentesse sono coinvolti in un percorso di ricerca simile a quello utilizzato dagli scienziati per indagare il mondo naturale. Tale approccio comprende diverse metodologie, tra cui il problem-based learning, il project-based learning e l'inquiry-based science learning, e si rivela particolarmente adatto all'insegnamento delle discipline STEAM nelle prime fasi dell'istruzione.

Non esiste una definizione univoca di "Inquiry" (Dobber et al., 2017; Worth & Grollman, 2013), ma in generale il termine si riferisce ai processi di apprendimento dove gli studenti formulano domande, pianificano e conducono indagini, analizzano dati e costruiscono spiegazioni basate su evidenze (Ben-David & Zohar, 2009; Martin-Hansen, 2002). Il processo di apprendimento segue una struttura ciclica (Kolb, 1984; Zull, 2002), articolata in quattro fasi interconnesse: esperienza concreta, osservazione e riflessione, costruzione di concetti astratti e generalizzazioni, applicazione delle conoscenze in nuovi contesti.

Tuttavia, esistono differenze sostanziali tra l'indagine scientifica autentica e quella svolta tipicamente nei contesti scolastici (Chinn & Malhotra, 2002). Nella ricerca scientifica, gli scienziati definiscono autonomamente le domande di ricerca, sviluppano procedure complesse e adottano strategie sofisticate per analizzare i dati e controllare le variabili. Nell'indagine scolastica, invece, gli studenti seguono percorsi guidati dal docente, con domande predefinite e procedure semplificate. Anche l'analisi e la generalizzazione dei risultati seguono logiche diverse: mentre nella ricerca autentica i dati vengono confrontati e interpretati per costruire modelli teorici, nell'ambito scolastico spesso ci si limita a replicare esperimenti senza esplorare connessioni più ampie.

Comprendere queste differenze è essenziale per progettare ambienti di apprendimento che favoriscano l'indagine come strumento per sviluppare il pensiero scientifico, potenziando sia i processi cognitivi che quelli metacognitivi. Un approccio efficace all'*inquiry-based learning* dovrebbe dunque stimolare la formulazione autonoma di domande, la sperimentazione attiva e il confronto critico con i dati, creando un contesto in cui l'apprendimento sia un processo dinamico e partecipato.

4. PROCESSI DI SCAFFOLDING

Per Bruner (1978; 1990), i bambini e le bambine non sono “contenitori” di informazioni, ma sono agenti attivi e intenzionali nel loro percorso di apprendimento fin dalle prime fasi dell'infanzia, capaci di interazione significativa modulate in relazione ai modelli culturali presenti nel contesto sociale. Pertanto, dal punto di vista pedagogico, è importante incorporare tutti questi elementi nella progettazione delle attività educative e mettere a fuoco le attività intenzionali messe in campo dai bambini.

Il pensiero scientifico può essere promosso offrendo agli studenti e alle studentesse l'opportunità di fare esperienza in ambienti di apprendimento stimolanti che consentano l'esplorazione e la sperimentazione; allo stesso tempo è importante considerare come durante questo processo intervengano momenti di scambio e di condivisione intenzionale che costruiscono relazioni di intersoggettività. Nei momenti di condivisione si attivano dei processi di supporto all'apprendimento, chiamati “scaffolding”, che indicano come i più competenti (adulti e bambini più grandi) sono in grado di utilizzare specifici atti linguistici che indicano alla persona che sta imparando cosa mettere al centro della sua attenzione, come agire e come riflettere sulla sua esperienza. Il concetto di scaffolding indica quindi la disposizione della relazione interpersonale tra adulto e bambino e tra pari, mediata dalla disposizione degli oggetti e dell'ambiente, per favorire lo sviluppo e l'apprendimento (Bruner, 1976; 1990; Belland, 2017; Hsu et al., 2015; Lee & Tee, 2021; Rogoff, 1990). La metafora dello scaffolding mette a fuoco la dimensione intersoggettiva (Palincsar, 1986), perché si sottolinea come lo scaffolding non sia un processo uni-

direzionale dal più competente al meno competente, ma consiste nello scambio e nella riflessione condivisa tra i soggetti implicati nello svolgimento di un'attività educativa. Di conseguenza, non soltanto l'adulto sostiene il bambino, ma anche i pari si supportano a vicenda quando sono impegnati in un'attività. Inoltre, a far da supporto non è soltanto l'intervento dell'adulto, ma anche più indirettamente l'organizzazione degli spazi e degli oggetti, per consentire possibilità più ampie di esplorazione, diverse rispetto a quelle inizialmente previste.

In una prospettiva di sviluppo del pensiero scientifico, il concetto di scaffolding si estenda verso la progettazione di attività e strumenti che possono esse stesse supportare l'apprendimento degli studenti.

I processi di scaffolding, dunque, non si osservano soltanto nella relazione, ma l'ambiente stesso di apprendimento, gli strumenti e le risorse utilizzati diventano essi stessi "le impalcature" che sostengono l'apprendimento (Puntambekar & Kolodner, 2005; Bell & Davis, 2000; Puntambekar, Nagel, Hübscher, Guzdial & Kolodner, 1997; Tabak & Reiser, 1997). La strutturazione dell'attività e dell'ambiente diventa dunque parte del processo di scaffolding che supporta l'esperienza di apprendimento e il processo di costruzione della conoscenza condivisa (Kolodner et al., 2003).

La progettazione delle attività e gli strumenti scelti aiutano i bambini e le bambine a focalizzare l'attenzione su aspetti rilevanti del compito, a rendere visibili dei processi impliciti, a favorire le interazioni e il confronto.

Partendo da queste premesse, lo studio analizza come i processi di scaffolding influenzino il ragionamento scientifico dei bambini e delle bambine in un ambiente di apprendimento inquiry-based.

5. IL PROGETTO DI RICERCA

La ricerca è stata condotta nell'ambito del progetto "FisicaMente", avviato nel 2023 e finanziato dalla Regione Friuli-Venezia Giulia. Il progetto aveva l'obiettivo generale di promuovere competenze scientifiche e supportare lo sviluppo del pensiero scientifico attraverso attività di inquiry-based learning nelle prime fasi del ciclo di istruzione (scuole primarie e secondarie di primo grado).

Le fasi del progetto includevano:

1. Formazione degli insegnanti: è stato avviato un corso introduttivo sul metodo inquiry-based e sull'insegnamento laboratoriale incentrato su temi di fisica.
2. Co-progettazione: gli insegnanti sono stati coinvolti in un percorso di co-progettazione per sviluppare ambienti e metodologie di apprendimento inquiry-based.
3. Studio di caso multiplo: alcune classi della scuola primaria hanno partecipato alla sperimentazione come case study.

In questo lavoro si presenterà un case study, che ha coinvolto una classe quinta primaria composta da 10 studenti (5 maschi e 5 femmine, di età 10 anni), che hanno partecipato ad una sperimentazione di didattica inquiry-based su alcune tematiche della fisica, progettata assieme alle insegnanti, svolta in due incontri della durata di due ore ciascuno.

Le attività del progetto sono state progettate seguendo il modello ISLE (Investigative Science Learning Environment), che enfatizza l'esplorazione, la sperimentazione attiva e il ragionamento astratto (Etkina et al, 2019).

6. ANALISI DEI DATI

L'unità di analisi dello studio è duplice: il processo di scaffolding da parte degli insegnanti e il processo di ragionamento dei bambini e delle bambine. Abbiamo raccolto dati video relativi ai due giorni di attività, per un totale di 480 minuti di registrazione. Le registrazioni video sono state codificate utilizzando schemi di codifica mutuamente esclusivi ed esaustivi, con coefficienti di affidabilità accettabili ($K = .89$; $K = .72$).

Sono state identificate quattro categorie principali di scaffolding, ordinate da interventi più semplici a più complessi:

S1: Istruzioni procedurali.

S2: Facilitazione dei discorsi e delle discussioni tra bambini/e.

S3: Guida nel processo di ragionamento.

S4: Supporto nella rappresentazione delle informazioni.

Sono stati identificate quattro categorie relative ai processi di ragionamento:

R1: Raccolta di informazioni dall'esperienza.

R2: Rappresentazione delle informazioni in modalità multiple.

R3: Attivazione del ragionamento per concettualizzazioni astratte.

R4: Sperimentazione attiva basata su idee acquisite.

L'unità di analisi si concentra sulle interazioni tra le categorie di scaffolding e i processi di ragionamento, valutando le frequenze e le transizioni tra queste.

7. RISULTATI

Attraverso la metodologia utilizzata, basata sull'osservazione strutturata tramite categorie di codifica e l'analisi delle reti (network analysis), è stato possibile evidenziare in modo dettagliato le dinamiche tra i processi di scaffolding degli insegnanti e il ragionamento cognitivo dei bambini e delle bambine durante le attività di apprendimento inquiry-based.

7.1 FREQUENZE DELLE CATEGORIE DI SCAFFOLDING E RAGIONAMENTO

Per ciascuna categoria dei sistemi di codifica sono state ottenute misure di frequenza e durata. La categoria di scaffolding S2 (Facilitare i discorsi e le discussioni dei bambini) ha registrato la frequenza più alta con 74 occorrenze, sottolineando il ruolo centrale del discorso nel promuovere l'apprendimento collaborativo. Per quanto riguarda il ragionamento, la categoria R3 (Attivazione del ragionamento per la concettualizzazione astratta) è apparsa anch'essa 74 volte, evidenziando la sua importanza nell'attivazione di forme di pensiero più complesse (tabella 1). Le categorie di scaffolding più avanzate, S3 (Guida del processo di ragionamento) e S4 (Supporto nella rappresentazione delle informazioni), hanno mostrato una frequenza e una durata inferiori rispetto a S2. L'analisi suggerisce che queste strategie richiedono più tempo per essere implementate o che sono più complesse nel breve termine rispetto alla facilitazione del dialogo.

Categoria	Frequenza	Totale durata (minuti)
r1	10	11,81
r2	8	72,7
r3	74	27,03
r4	3	1,08
s1	9	11,6
s2	74	27,43
s3	17	11,43
s4	6	8,28

Tabella 1: Frequenza e durata delle categorie.

7.2 TRANSIZIONI TRA LE CATEGORIE DI SCAFFOLDING E RAGIONAMENTO
(GRAFICO 1)

I risultati illustrano le interazioni dinamiche tra le categorie (grafico 1). Il grafico a dispersione mostra le transizioni dalle categorie “S” alle categorie “R” nel tempo, evidenziando la frequenza e la tempistica delle interazioni. La presenza di punti concentrati in aree specifiche indica strategie didattiche efficaci collegate a particolari categorie:

- S1 (Istruzioni procedurali) è frequentemente associato a R1 (Raccolta di informazioni dall’esperienza), indicando che istruzioni chiare e strutturate facilitano l’osservazione e la raccolta di dati.
- S2 (Facilitazione dei discorsi) si collega spesso a R3 (Ragionamento astratto), evidenziando come il dialogo ben guidato favorisca la comprensione di concetti astratti e il pensiero critico.

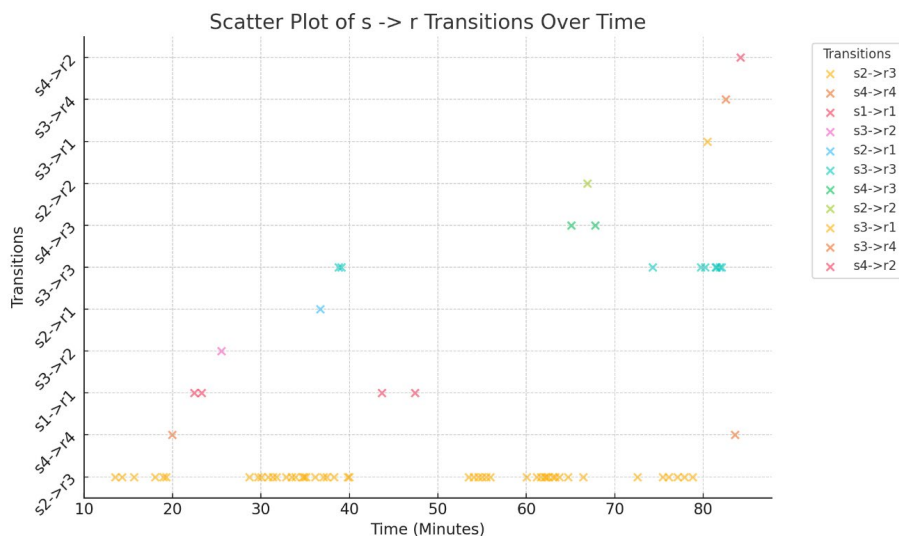


Grafico 1: Interazioni dinamiche tra categorie.

7.3 RELAZIONI COMPLESSIVE TRA SCAFFOLDING E RAGIONAMENTO
(GRAFICO 2)

Il grafico completo della rete mostra le connessioni tra le categorie di scaffolding (S) e di ragionamento (R), mettendo in evidenza le transizioni più frequenti (Grafico 2). In particolare, S1 conduce a R1, mentre S2 porta a R3, suggerendo l’efficacia di questi metodi didattici. Al contrario, S3 e S4 presentano un numero

inferiore di transizioni, il che potrebbe indicare la necessità di un tempo maggiore o una minore efficacia.

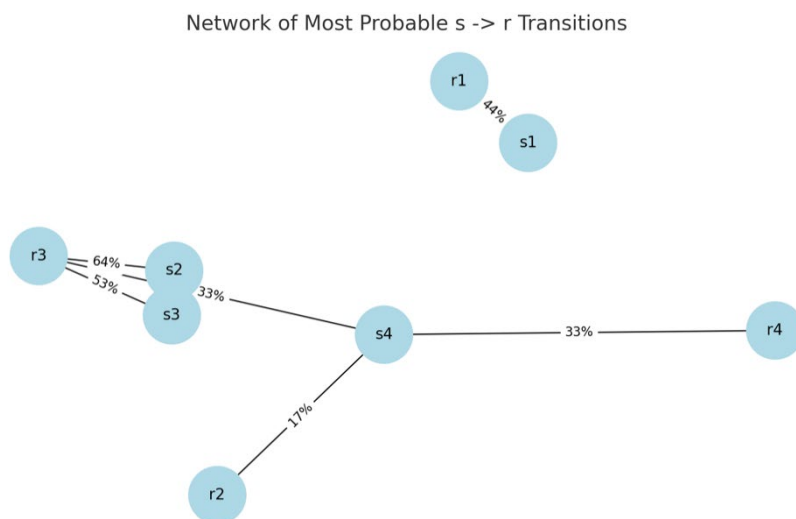


Grafico 2: Connessioni tra scaffolding (S) e ragionamento (R).

8. CONCLUSIONI E RIFLESSIONI

Questo studio evidenzia il ruolo cruciale dello scaffolding nel favorire il ragionamento scientifico e il pensiero critico nei bambini e nelle bambine della scuola primaria attraverso l'inquiry-based learning. I risultati mostrano come un supporto strutturato possa potenziare i processi cognitivi degli studenti e promuovere ambienti di apprendimento collaborativi. Queste evidenze possono contribuire a orientare le pratiche educative e le politiche scolastiche per integrare efficacemente l'educazione STEM sin dalle prime fasi, garantendo lo sviluppo delle competenze necessarie per affrontare le complessità del mondo contemporaneo.

Tuttavia, lo studio presenta alcune limitazioni metodologiche. In primo luogo, il campione limitato, costituito da una singola classe di quinta primaria, riduce la generalizzabilità dei risultati. Inoltre, la durata delle attività di inquiry-based learning -solamente due incontri di due ore ciascuno- potrebbe non essere stata sufficiente per osservare cambiamenti significativi nei processi cognitivi o nei risultati di apprendimento. Un ulteriore limite è rappresentato dal possibile bias osservativo: sebbene siano stati utilizzati codici con elevati coefficienti di affidabilità ($\kappa = .89$ e $\kappa = .72$), l'interpretazione delle interazioni potrebbe essere stata influenzata dalla soggettività dei ricercatori. Infine, si sono riscontrate difficoltà nell'implementazione di forme di scaffolding più avanzate (S3 e S4), che hanno mostrato una frequenza

e una durata limitata rispetto a strategie più consolidate come la facilitazione del dialogo (S2). Questo potrebbe indicare la necessità di supportare maggiormente gli insegnanti nell'adozione di strategie di scaffolding più complesse.

I metodi di ricerca adottati, basati sulla codifica e sull'analisi delle reti, hanno fornito una visione dettagliata delle interazioni in classe, identificando strategie efficaci di scaffolding e ragionamento, come la relazione tra la facilitazione del dialogo (S2) e l'attivazione del ragionamento astratto (R3). Tuttavia, un aspetto critico riguarda la difficoltà di cogliere appieno la complessità delle interazioni educative, che potrebbero essere semplificate dalle categorie predefinite. A questo proposito, la triangolazione metodologica potrebbe offrire un valore aggiunto, combinando l'osservazione categoriale con dati qualitativi, come interviste o focus group, per arricchire l'interpretazione e comprendere meglio le transizioni tra categorie. Questo approccio consentirebbe di cogliere aspetti emergenti, validare i risultati e offrire una comprensione più completa delle pratiche didattiche.

BIBLIOGRAFIA

- Belland, B. R. (2017). Designing scaffolds for the inquiry-based learning environment: An overview of the literature. *Educational Technology Research and Development*, 65(2), pp. 351-373.
- Ben-David, A., & Zohar, A. (2009). Contribution of Meta-strategic Knowledge to Scientific Inquiry Learning. *International Journal of Science Education*, 31 (12), pp.1657-1682.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of robert glaser*, pp. 393-451. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bruner, J. (1976). Learning how to do things with words. *Psycholinguistic research*, pp. 265-284.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Bulunuz, M. (2013). Teaching science through play in kindergarten: Does integrated play and science instruction build understanding? *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, pp. 226-249.
- Carey, S. (2000). Science education as conceptual change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (1), pp. 13-19.
- Chinn, C. A., & Malhotra, B. A. (2002). Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks. *Science Education*, 86 (2), pp. 175-218.
- Collins, A., Brown, J., & Newman, S. (1987). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* pp. 453-494.

- Decreto Ministeriale n. 184 del 15 settembre 2023: *Linee guida per le discipline STEM*.
<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/nota-prot-4588-del-24-ottobre-2023>.
- Dobber, M., Zwart, R., Tanis, M., & van Oers, B. (2017). Literature review: The role of the teacher in inquiry-based education. *Educational Research Review*, 22, pp. 194-214.
- Etkina, E., Brooke, D. T., & Planinsic, G. (2019). *Investigative Science Learning Environment (ISLE): When Learning Physics Mirrors Doing Physics*. Morgan & Claypool.
- European Commission (2018). *Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- European Union (2016, pril). *STEM skills for a future-proof Europe: Fostering innovation, growth and jobs by bridging the EU STEM skills mismatch*. EU Stem Coalition.
- Fleer, M., et al. (2015). Developing scientific concepts through play. *International Journal of Science Education*, 37(14), pp. 2297-2319.
- Fragkiadaki, S., et al. (2021). The role of teachers in supporting children's scientific reasoning. *Research in Science Education*, 51(2), pp. 301-325.
- Hsu, Y.-S., Lai, T.-L., & Hsu, W.-H. (2015). A design model of distributed scaffolding for inquiry-based learning. *Research in Science Education*, 45, pp. 241-273.
- Keil, F. C. (2011). Science starts early. *Science*, 331 (6020), pp. 1022-1023.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Prentice Hall.
- Lee, Y. L., & Tee, M. Y. (2021). Facilitator's scaffolding strategies in a design-based learning context. *ESTEEM Journal of Social Sciences and Humanities*, 5 (2), pp. 15-33.
- Martin-Hansen, L. (2002). Defining inquiry. *The Science Teacher*, 69, pp. 34-37.
- Palincsar, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21 (1-2), pp. 73-98.
- Puntambekar, S., & Kolodner, J. L. (2005). Toward implementing distributed scaffolding: Helping students learn science from design. *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (2), pp. 185-217.
- Puntambekar, S., Nagel, K., Hußscher, R., Guzdial, M., & Kolodner, J. L. (1997). Intragroup and intergroup: An exploration of learning with complementary collaboration tools. In R. Hall, N. Miyake, & N. Enyedy (Eds.), *Proceedings of the 2nd international conference on computer support for collaborative learning*, pp. 207-215. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University press.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1996). Adaptation and understanding: A case for new cultures of schooling. In R. G. S. Vosniadou E. De Corte & H. Mandl (Eds.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments*, pp. 149-163. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Stephenson, T., Fler, M., & Fragkiadaki, G. (2022). Increasing girls' stem engagement in early childhood: Conditions created by the conceptual playworld model. *Research in Science Education*, 52, pp. 1-18.
- Tabak, I., & Baumgartner, E. (2004). Designing for knowledge integration: The role of scaffolding. *Educational Psychologist*, 39(3), pp. 194-210.
- Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Vygotsky, L. (1994). The problem of environment. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader*, pp. 338-354. Oxford: Blackwell Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky*, 1, pp. 37-285. New York: Plenum.
- Worth, K., & Grollman, S. (2013). *Worms, shadows and whirlpools: Science in the early childhood classroom*. Portsmouth, NH: Reed Elsevier Inc.
- Zull, J. (2002). *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*. Sterling: VA: Stylus Pub.

9. MATABÌ: APPROCCI SPERIMENTALI PER FAVORIRE APPRENDIMENTO E INCLUSIONE IN MATEMATICA

Maria Giulia Ballatore
Politecnico di Torino

Giovanni Piumatti, Barbara Romano
Fondazione Giovanni Agnelli, Torino

Anita Tabacco
Politecnico di Torino

ABSTRACT

Il progetto Matabì analizza l'impatto di metodologie didattiche innovative sull'apprendimento matematico e la riduzione delle disparità di genere nella scuola primaria. Basato su un approccio ludico-esperienziale con mattoncini LEGO® DUPLO®, in 4 edizioni ha formato circa 200 insegnanti e 4.000 studenti in diverse regioni italiane. Il programma combina formazione docenti, interventi in classe e valutazione tramite Randomized Control Trial, con risultati promettenti. Questo lavoro descrive criticamente il disegno metodologico che ha portato a osservare come pratiche innovative influenzino le competenze visuo-spaziali e matematiche, considerando variabili contestuali e l'effetto della formazione sui docenti. Le criticità emerse, inclusa la misurazione dell'impatto su insegnanti e studenti e l'adattamento di strumenti internazionali, sottolineano l'importanza di coniugare rigore scientifico e flessibilità metodologica per supportare il cambiamento educativo.

PAROLE CHIAVE

Abilità Visuo-Spaziali; Matematica; Genere; Formazione Docenti; Scuola Primaria.

Questo articolo e la ricerca alla base sono frutto degli sforzi collaborativi di tutti gli autori. Ai fini dell'attribuzione delle singole parti, si precisa che l'Introduzione e le Conclusioni sono da attribuire a tutti gli autori, la Metodologia a Ballatore e Tabacco, e la Discussione a Piumatti e Romano.

1. INTRODUZIONE

Le rilevazioni standardizzate internazionali TIMSS e PISA, evidenziano nella scuola italiana competenze matematiche inferiori alla media europea, con un divario di genere a sfavore delle bambine già dalla primaria. Questo divario emerge in modo significativo dal secondo anno e si amplifica lungo tutto il percorso educativo, suggerendo la necessità di interventi precoci e innovativi per garantire uno sviluppo equo delle competenze matematiche di base. In questo contesto, il progetto Matabì affronta una duplice sfida: migliorare l'apprendimento della matematica e ridurre le disparità di genere nelle competenze matematiche e visuo-spaziali, adottando una metodologia ludica che stimola abilità specifiche riducendo l'ansia verso la disciplina.

La letteratura mostra che le abilità visuo-spaziali, predittive del successo in matematica e nelle discipline STEM, si sviluppano in modo disomogeneo tra bambini e bambine, influenzate da fattori socioculturali ed educativi precoci (Casey et al., 2008). I bambini mostrano traiettorie positive di sviluppo maggiormente positive rispetto alle bambine (Relly, Neumann & Andrews, 2016; Yuan et al., 2019), differenze correlate allo sviluppo delle capacità matematiche (Wai, Lubinski & Benbow, 2009). Uttal et al. (2013) dimostrano però che le abilità visuo-spaziali possano essere potenziate con interventi mirati, e strategie basate sul gioco spaziale risultano efficaci sia nel migliorare queste capacità sia nel ridurre le differenze di genere (Jirout & Newcombe, 2015).

L'utilizzo strutturato di blocchi e materiali manipolativi nella scuola primaria supporta lo sviluppo di competenze fondamentali. Le ricerche dimostrano che il gioco con i blocchi migliora pensiero critico, problem-solving, coordinazione occhio-mano e consapevolezza spaziale, oltre a promuovere competenze sociali (Newcombe, 2017; Geist, 2024). In particolare, i mattoncini LEGO® favoriscono efficacemente lo sviluppo del pensiero logico-matematico (McDougal et al., 2023). Newman et al. (2020) hanno evidenziato come il gioco strutturato con i blocchi, rispetto al gioco libero, generi miglioramenti significativi nelle prestazioni di calcolo e nel pensiero spaziale, sottolineando l'importanza di un approccio pedagogico guidato e metodologicamente fondato.

Matabì (www.matabi.it) parte da queste evidenze, offrendo strumenti formativi innovativi agli insegnanti e ambienti di apprendimento stimolanti agli studenti,

con l'obiettivo di migliorare i risultati scolastici e promuovere l'equità di genere. Avviato sperimentalmente nel 2022, il progetto si rivolge agli insegnanti di classi III e IV primaria, cruciali per l'acquisizione di competenze di base. Il progetto si ispira alla metodologia Six Bricks, sviluppata da Care for Education, che utilizza i mattoncini LEGO® per stimolare competenze cognitive fondamentali attraverso attività ludiche strutturate. Partendo da questa base metodologica, Matabì ha sviluppato un approccio originale che, attraverso un kit con 14 mattoncini LEGO® DUPLO®, combina gioco e apprendimento per supportare l'elaborazione di concetti astratti, con l'obiettivo di migliorare le competenze visuo-spaziali, riducendo l'ansia matematica e favorendo il coinvolgimento degli studenti.

Il progetto rappresenta un esempio di collaborazione tra settore privato e ricerca educativa. È promosso da Exor e realizzato dalla Fondazione Agnelli, con il supporto di The LEGO Foundation e il contributo scientifico del Dipartimento di Scienze Matematiche del Politecnico di Torino. Una caratteristica distintiva del progetto è l'integrazione di un rigoroso processo di valutazione, strutturato in collaborazione con il CRENoS – Università di Cagliari. Questa partnership tra ente privato e istituzioni di ricerca ha richiesto un attento lavoro di mediazione per bilanciare le diverse esigenze e finalità: da un lato, la necessità di produrre evidenze robuste sull'efficacia dell'intervento attraverso un Randomized Control Trial (RCT), dall'altro l'obiettivo di sviluppare un programma scalabile e sostenibile nel contesto scolastico italiano.

Il presente lavoro si propone di analizzare criticamente la metodologia adottata nello studio di impatto di Matabì, esplorando le sfide e le opportunità emerse nell'implementazione di un progetto educativo su larga scala. In particolare, la ricerca si concentra su due domande principali: come valutare efficacemente l'impatto di un intervento formativo complesso che coinvolge molteplici attori (insegnanti, studenti, tutor) e livelli di analisi? E quali sono le condizioni necessarie per garantire la sostenibilità e la scalabilità di un progetto educativo innovativo nel contesto scolastico italiano?

Attraverso un'analisi dettagliata del processo di valutazione, questo studio intende contribuire al dibattito più ampio sulle relazioni tra la concettualizzazione dell'apprendimento e le scelte metodologiche nella ricerca educativa, esaminando criticamente le potenzialità e i limiti degli approcci sperimentali nel campo dell'educazione. L'articolo affronta questioni cruciali come l'adattamento degli strumenti di valutazione, la gestione della complessità dei dati multilivello, e il bilanciamento tra rigore scientifico ed esigenze operative del contesto scolastico.

Il presente articolo si struttura in quattro sezioni principali. Dopo questa introduzione, la seconda sezione descrive la metodologia dell'intervento e del processo di valutazione. La terza sezione presenta e discute i risultati emersi, mentre la quarta sezione offre le conclusioni, evidenziando le implicazioni per la pratica didattica e le prospettive future di sviluppo del progetto.

2. METODOLOGIA

Il presente studio si fonda su una concezione dell'apprendimento come processo di costruzione attiva e collaborativa del sapere, in cui gli strumenti materiali e le strategie didattiche svolgono un ruolo fondamentale di mediazione. Lo sviluppo del progetto ha seguito un percorso metodologico rigoroso, articolato in fasi successive di progettazione, sperimentazione e implementazione su larga scala.

La fase iniziale si è concentrata sulla strutturazione del kit come strumento didattico, seguita dalla progettazione della formazione e dei workshop. Questo processo ha portato alla creazione di materiali didattici dedicati, tra cui workbook, schede operative e video pillole formative. Parallelamente, è stata elaborata la Theory of Change per guidare la valutazione dell'impatto del progetto. Una prima sperimentazione pilota in presenza, condotta con un numero contenuto di docenti, ha permesso di testare e perfezionare la formazione, il materiale didattico e gli strumenti valutativi. Dall'esperienza critica del pilota con conseguente revisione di alcuni materiali, il progetto è stato lanciato con una prima edizione online per la formazione, accompagnata da uno studio pilota sulla valutazione d'impatto nella città di Torino, per poi espandersi progressivamente nelle diverse regioni coinvolte.

L'intervento formativo si articola in diverse componenti interconnesse, ciascuna progettata per massimizzare l'efficacia e la sostenibilità del percorso. La formazione degli insegnanti rappresenta il primo pilastro dell'intervento, strutturandosi in cinque moduli online della durata di due ore ciascuno. Questi moduli affrontano sia gli aspetti teorici sia quelli pratici, con particolare attenzione alle competenze personali dei docenti, alle metodologie per affrontare il *gender bias*, all'approccio del *playful learning* e all'utilizzo efficace del kit didattico.

L'implementazione in classe prevede una serie di quattro workshop di due ore ciascuno. Il primo viene condotto da tutor esperti per modellare le pratiche ottimali, mentre il secondo vede il docente assumere il ruolo principale sotto la supervisione dei tutor. Il terzo workshop viene gestito autonomamente dall'insegnante, seguendo una traccia strutturata fornita dal team di ricerca. Il percorso si conclude con un'attività originale progettata dal docente stesso, permettendo così una piena appropriazione della metodologia.

La dimensione comunitaria del progetto si articola attraverso diversi canali di condivisione e confronto professionale. Il cuore della community è costituito da una presenza online, dove i docenti condividono materiali ed esperienze attraverso una piattaforma Padlet dedicata. L'interazione viene stimolata attraverso eventi online periodici denominati "aperimatabì", che offrono opportunità di scambio e approfondimento metodologico. L'engagement dei partecipanti è ulteriormente incentivato da un contest annuale, mentre la dimensione in presenza si concretizza in un incontro regionale annuale, momento significativo di sintesi e confronto tra partecipanti di diverse edizioni del programma. Questa struttura ibrida permette

di mantenere una continuità nel supporto professionale, bilanciando la flessibilità della formazione online con momenti mirati di interazione face-to-face.

La valutazione dell'intervento segue un rigoroso disegno sperimentale randomizzato, focalizzandosi sull'impatto delle abilità matematiche e visuo-spaziali, con particolare attenzione alla riduzione del divario di genere. L'analisi si sviluppa su due livelli principali.

A livello docenti, la valutazione si concentra su tre aree: le competenze visuo-spaziali, misurate con test standardizzati (Purdue Spatial Visualization Test, 10 item, Yoon, 2011; Modified Lappan Spatial Visualization Assessment, 10 item, Lappan, 1981); la percezione dei bias di genere, rilevata tramite l'Implicit Association Test (IAT) (Greenwald et al., 1998) e l'evoluzione delle pratiche didattiche, monitorata qualitativamente attraverso questionari periodici. A livello studenti, lo sviluppo delle abilità visuo-spaziali viene misurato mediante lo Spatial Reasoning Instrument (SRI) (Ramful et al., 2017), le competenze matematiche tramite prove di apprendimento tarate sul livello di conoscenze dei gradi scolastici interessati e gli atteggiamenti verso la matematica sono il test "Matematica: ansia e autoefficacia" (Grimaldo, 2023). Inoltre, è previsto un follow-up basato sui risultati INVALSI della quinta primaria.

La raccolta dati si articola in tre fasi temporali: una rilevazione baseline in autunno, una valutazione endline in primavera e successive rilevazioni di follow-up negli anni successivi per analizzare la sostenibilità degli effetti nel tempo. I dati quantitativi sono arricchiti da informazioni qualitative, includendo feedback strutturati di insegnanti e tutor, nonché osservazioni sul campo.

Il progetto ha coinvolto istituti scolastici in quattro regioni italiane: Campania, Piemonte, Sicilia e Toscana. Le classi partecipanti sono state assegnate in modo casuale a due condizioni sperimentali: il gruppo di trattamento, composto da 48 classi che hanno beneficiato della formazione docenti e dei workshop con tutor esperti, e il gruppo di controllo, costituito da 35 classi che hanno seguito il curriculum regolare con l'opportunità di partecipare a un workshop compensativo volontario di due ore su tematiche sociali.

Dall'avvio nel 2022, il progetto ha raggiunto dimensioni considerevoli dimostrando una buona scalabilità e formando 200 insegnanti e coinvolgendo 218 classi, per un totale di circa 4.000 studenti. L'intervento è stato supportato da 11 tutor qualificati che hanno condotto complessivamente oltre 870 ore di workshop.

3. DISCUSSIONE

La più importante peculiarità da evidenziare in questo progetto è la tipologia di partnership tra enti di ricerca pubblici (Politecnico di Torino e Università di Cagliari), un ente di ricerca privato (Fondazione Agnelli) e un finanziatore privato (Exor). Le differenti agende, metodologie, tempistiche e natura stessa di ciascun

partner hanno richiesto un attento coordinamento e allineamento su obiettivi e modalità operative. Tale eterogeneità si è rivelata tuttavia un punto di forza, arricchendo il progetto con prospettive complementari: profondità pedagogica, rigore matematico, approfondimento psicometrico degli strumenti. Un risultato particolarmente significativo è stata la convergenza sulla necessità di sviluppare una valutazione d'impatto rigorosa, basata su uno studio RCT, capace di produrre evidenze solide sulla sua (eventuale) efficacia dell'intervento e di gettare le basi per una possibile scalabilità e replicabilità.

L'applicazione della metodologia fin qui descritta ha evidenziato snodi critici e spunti di riflessione significativi per la ricerca educativa. In primo luogo, l'adesione al progetto è avvenuta a livello di Istituto Scolastico, mentre la selezione casuale delle classi che avrebbero partecipato all'intervento è stata effettuata tramite sorteggio. Questo approccio, cardine della metodologia RCT, garantisce la massima solidità nella stima degli effetti, ma comporta anche alcune criticità. Da un lato, il rischio di coinvolgere insegnanti poco motivati tra i trattati che potrebbero non seguire adeguatamente le attività proposte o insegnanti poco collaborativi nel gruppo di controllo compromettendo la qualità dei dati raccolti sulle loro classi.

Oltre a questi aspetti delicati e peculiari degli RCT, che rispecchiano tuttavia ogni contesto di applicazione reale, ci sono due ulteriori aspetti che sono emersi dal nostro studio. Un punto centrale riguarda il ruolo delle competenze degli insegnanti nel determinare l'efficacia dell'intervento. I dati preliminari (Ballatore et al., 2023) hanno rivelato che il livello medio di partenza delle abilità visuo-spaziali dei docenti è considerevolmente basso, una condizione potenzialmente limitante per innescare un effetto "a cascata" efficace sugli studenti. Tuttavia, è noto in letteratura come anche un training relativamente breve su determinate abilità dei docenti può produrre miglioramenti significativi, supportando la successiva implementazione di approcci manipolativi in classe (Newcombe, 2017). Ciò suggerisce che la bontà del progetto è correlata alla sua capacità di far riflettere gli insegnanti sul proprio miglioramento: quanto più questi sperimentano un potenziamento delle proprie abilità visuo-spaziali su loro stessi, tanto maggiore può risultare la loro confidenza nell'integrare aspetti manipolativi nella didattica quotidiana. La misurazione di questo effetto "a cascata" (insegnanti → pratiche didattiche → studenti) tramite un modello di Causal Mediation Analysis, richiederà infine un approccio statistico multilivello per isolare l'impatto specifico dell'intervento da caratteristiche di contesto scolastico e di classe.

Altro punto cruciale sono gli strumenti utilizzati per la misurazione degli outcome. L'adattamento degli strumenti per la misurazione delle abilità visuo-spaziali sul nostro campione di studenti italiani ha rappresentato una rilevante sfida metodologica. Durante la fase pilota l'analisi della validità delle risposte allo SRI ha evidenziato anomalie in alcuni item, attribuibili sia a sfumature perse nella traduzione dall'inglese, sia a differenze nel vocabolario visuo-spaziale tra contesti culturali. Inoltre, i dati di validazione disponibili in letteratura si riferivano a studenti di età

maggiore (i.e. scuola secondaria di I grado). Nonostante queste criticità, lo SRI offre il vantaggio pratico della sua brevità (30 item), rispetto ad alternative più lunghe e di più complessa implementazione (i.e. rapporto 1:1 somministratore-studente). Per garantirne l'affidabilità, il processo di validazione ha quindi coinvolto gli autori del test e un'approfondita analisi psicometrica, portando all'esclusione di 10 item non adatti al contesto italiano, senza comprometterne la coerenza interna.

L'IAT, utilizzato per misurare a inizio progetto i bias di genere impliciti, ha presentato significative difficoltà operative nella somministrazione da remoto. La non immediatezza nella comprensione dei risultati ha portato in alcuni casi a interpretazioni erranee e percezioni di "giudizio" da parte dei docenti, influenzando potenzialmente il loro successivo coinvolgimento nel progetto (in particolare nel gruppo di controllo).

L'integrazione dei dati INVALSI per la misurazione delle competenze matematiche, infine, sebbene preziosa per la valutazione a lungo termine non può essere usata come informazione utile ai fini di "valutazione formativa" che richiede, quindi, l'adozione di altri strumenti di immediata consultazione.

Per garantire la sostenibilità nel lungo termine, emerge dunque come cruciale la costruzione di un'infrastruttura stabile di valutazione e il consolidamento della formazione degli insegnanti come leva principale per il cambiamento didattico. La creazione di una community attiva di docenti si è rivelata un elemento chiave in questo processo, ma richiede lo sviluppo di ulteriori strategie per mantenere e ampliare le buone pratiche sviluppate.

4. CONCLUSIONE

L'esperienza di Matabì offre spunti preziosi per la ricerca educativa e l'implementazione di RCT nel contesto italiano. È fondamentale adottare flessibilità operativa e saper gestire le implicazioni etiche e pratiche legate alla sperimentazione, alla motivazione e al coinvolgimento dei partecipanti. Un intervento educativo complesso su larga scala, che utilizza la formazione docenti come leva per migliorare le competenze degli studenti, richiede solidità teorica e metodologica, ma anche capacità di adattamento alle specificità scolastiche attraverso un dialogo efficace tra diversi attori istituzionali.

Il lavoro preliminare sulle competenze visuo-spaziali dei docenti è emerso come fattore chiave per il successo dell'intervento, suggerendo la necessità di ripensare i percorsi formativi, integrando più sistematicamente lo sviluppo di competenze specifiche accanto agli aspetti metodologici.

Le sfide incontrate nell'implementazione del disegno sperimentale, dall'adattamento degli strumenti di valutazione alla gestione del gruppo di controllo, offrono importanti riflessioni per future ricerche educative, confermando la necessità di strumenti di valutazione appropriati al contesto e di approfondire le modalità di

coinvolgimento dei gruppi di controllo. La collaborazione tra enti pubblici e privati ha dimostrato come l'eterogeneità delle prospettive possa arricchire significativamente un progetto educativo, suggerendo l'opportunità di investire in maniera continuativa in modelli di partnership che coniughino obiettivi accademici con esigenze di scalabilità e sostenibilità sul campo.

Guardando al futuro, l'esperienza di Matabì indica alcune precise e promettenti direzioni per lo sviluppo di progetti educativi efficaci e sostenibili: potenziamento delle comunità di pratica tra docenti, sviluppo di strumenti valutativi culturalmente sensibili e rafforzamento delle partnership ricerca-territorio. Il progetto apre infine interessanti prospettive di ricerca, in particolare rispetto all'analisi longitudinale degli effetti dell'intervento e all'identificazione dei meccanismi che favoriscono la sostenibilità delle buone pratiche nel tempo, monitorando come le competenze dei docenti si traducano in cambiamenti duraturi nelle pratiche didattiche e, conseguentemente, negli apprendimenti degli studenti.

RINGRAZIAMENTI

Gli autori desiderano esprimere sincera gratitudine per il supporto finanziario e gestionale fornito da Exor e dalla Fondazione Giovanni Agnelli, nonché per il prezioso contributo della LEGO Foundation. Si ringrazia inoltre CRENoS – Università di Cagliari per l'attività di valutazione del progetto. Un ringraziamento particolare va agli insegnanti e agli studenti che hanno preso parte al progetto, la cui collaborazione è risultata fondamentale per il buon esito della presente ricerca.

BIBLIOGRAFIA

- Ballatore, M. G., Romano, B., & Tabacco, A. (2023). Enhancing Primary Teachers' Spatial Ability to Improve Inclusive Math Learning: The MATABì Project. *International conference on technological ecosystems for enhancing multiculturalism*, pp. 622-631. Singapore: Springer Nature Singapore.
- Casey, B. M., Andrews, N., Schindler, H., Kersh, J. E., Samper, A., & Copley, J. (2008). The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction*, 26(3), pp. 269-309.
- Geist, E. (2024). Enhancing Learning Outcomes in Primary Education Through the Use of Block Play. *Conference Proceedings. The Future of Education 2024*.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: the Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), p. 1464.
- Grimaldo, A. (2023). *Matematica: Ansia ed autoefficacia* [Master, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana]. <https://tesi.supsi.ch/4767/>

- INVALSI (2024). *Rapporto INVALSI 2024*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf
- Jirout, J., & Newcombe, N. (2015). Building Blocks for Developing Spatial Skills: Evidence from a Large, Representative U.S. Sample. *Psychological Science*, Vol. 26/3.
- Lappan, G. (1981). *Middle grades mathematics project: spatial visualization test*. MSU Mathematics Dept., Middle Grades Mathematics Project.
- McDougal, E., Silverstein, P., Treleaven, O., Jerrom, L., Gilligan-Lee, K. A., Gilmore, C., & Farran, E. K. (2023). Associations and indirect effects between LEGO® construction and mathematics performance. *Child development*, 94(5), pp. 1381-1397.
- Newcombe, N. (2017). Harnessing spatial thinking to support stem learning. *OECD Education Working Papers No. 161*
- Newman, S. D., Loughery, E., Ecklund, A., You, C., & Soyly, F. (2020). *Structured versus free block play: the impact on arithmetic processing*.
- Ramful, A., Lowrie, T., & Logan, T. (2017). Measurement of spatial ability: Construction and validation of the spatial reasoning instrument for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(7), pp. 709-727.
- Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2016). Gender differences in spatial ability: Implications for STEM education and approaches to reducing the gender gap for parents and educators. *Visual-spatial ability in STEM education: Transforming research into practice*, pp. 195-224. Cham: Springer International Publishing.
- Uttal, D. et al. (2013). The Malleability of Spatial Skills: A Meta-Analysis of Training Studies. *Psychological Bulletin*, 139(2), pp. 352-402.
- Yoon, S.Y. (2011). *Psychometric properties of the Revised Purdue Spatial Visualization Tests: Visualization of Rotations (The Revised PSVT:R)*. PhD thesis, Purdue University.
- Yuan, L. et al. (2019). Gender Differences in Large-Scale and Small-Scale Spatial Ability: A Systematic Review Based on Behavioral and Neuroimaging Research. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, Vol. 13.
- Wai, J., D. Lubinski and C. Benbow (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), pp. 817-835.

10. MODELLI PER CO-COSTRUIRE CONOSCENZA: LE INTERAZIONI BAMBINI-ADULTI NEI TUTORING INDIVIDUALIZZATI¹

Valeria Cotza, Rebecca Coacci, Claudia Fredella
Università degli Studi di Milano-Bicocca

ABSTRACT

Il contributo, partendo da una concettualizzazione dell'apprendimento basata sull'approccio del costruttivismo sociale, intende presentare alcune prime considerazioni per un modello sistemico di tutoring (interpersonale e interistituzionale) all'interno del centro educativo polifunzionale "L'ABC del quartiere", attivato dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca nel quartiere milanese di San Siro, un contesto multiculturale e multiproblematico. Nei tutoring rivolti a bambini/e (dagli 8 ai 13 anni) che non hanno ancora completato l'intero processo di acquisizione dell'Italiano L2 (in termini significativi e procedurali), il linguaggio dell'adulto ha non soltanto una funzione di *scaffolding*, per imparare a parlare e organizzare le conoscenze, ma anche di potenziale di sviluppo del ragionamento: la forma del dialogo, infatti, crea strutture di ragionamento che il tutee interiorizza e le interazioni si trasformano in condivisioni. Centrale per il riconoscimento della validità del modello proposto sarà l'analisi delle interazioni tra i partecipanti, finalizzata, attraverso l'individuazione di specifici atti comunicativi, a evidenziare la relazione

¹ In termini formali, Valeria Cotza ha scritto il § 1, Rebecca Coacci il § 2 e Claudia Fredella il § 3. Gli spunti di riflessione finali sono frutto di un'elaborazione collettiva.

tra l'intenzionalità del tutor (ad esempio nella formulazione di domande o nell'utilizzo di interventi di rispecchiamento) e la modalità in cui avviene la costruzione di conoscenza. Un punto di attenzione sarà anche la specificità del setting non formale, che in ottica sistemica assume il difficile compito di mediare e costruire una solida alleanza educativa con i contesti scolastici formali, le cui richieste non sono sempre aderenti all'elaborazione di proposte di senso per i/le bambini/e.

PAROLE CHIAVE

Apprendimento; tutoring educativo; relazione educativa; interazioni.

1. FRAMEWORK TEORICO. COSTRUTTIVISMO SOCIALE E TEORIA DELL'ATTIVITÀ

La concettualizzazione dell'apprendimento adottata dal gruppo di ricerca si fonda sull'approccio teorico del costruttivismo sociale, che pone l'interazione tra l'individuo e il contesto socio-culturale come elemento determinante nella costruzione della realtà soggettiva. Secondo questa prospettiva, il sistema cognitivo umano non viene considerato come una struttura passiva e predefinita, bensì come il risultato di un processo dinamico di adattamento continuo dell'individuo all'ambiente circostante. In tale processo, l'esperienza rappresenta lo stimolo principale che guida lo sviluppo cognitivo, configurandosi quindi come il fondamento stesso del processo di apprendimento. In questa cornice teorica, l'apprendimento non è dunque un semplice accumulo di informazioni, ma una costruzione attiva che avviene in maniera situata e contestualizzata culturalmente e socialmente (Doise & Mugny, 1982).

In questo framework, le cosiddette funzioni psichiche superiori (come attenzione e memoria attivate durante un'esperienza di *problem solving*; capacità di pianificazione e ideazione progressiva di una soluzione, tramite astrazione, generalizzazione, decomposizione, pensiero algoritmico e *debugging*; concettualizzazione e costruzione di ragionamenti logici) non si presentano immediatamente come proprietà individuali e intrapsichiche, ma originano dapprima sotto forma di attività intersichiche, cioè attività collettive e condivise (Vygotskij, 1934; 1974).

Proprio per questo motivo, il processo di apprendimento e costruzione delle funzioni cognitive superiori non può prescindere dall'utilizzo della discussione e del dialogo, che costituiscono la base dell'interazione sociale necessaria allo sviluppo del linguaggio. Quest'ultimo, infatti, è considerato uno strumento fondamentale del pensiero e della riflessione critica (Vygotskij, 1974). Il linguaggio ha la funzione di mediare tra il soggetto e l'attività che svolge, un'attività sempre inserita all'interno di un contesto storico-culturale ben definito, che produce significati derivanti da processi sociali e condivisi (Bruner & Haste, 1987).

Nella transizione dall'attività cosiddetta etero-regolata (ossia diretta e regolata dagli altri) all'attività auto-regolata (dove il soggetto diventa autonomo e capace di gestire da solo le proprie azioni), la comunicazione cosiddetta "mediatrice" assume un ruolo cruciale nella formazione del pensiero e nella strutturazione delle capacità cognitive (Wertsch, 1991). Questa interazione comunicativa avviene nello spazio concreto delle attività svolte, concepite come unità di vita che vengono mediate dalla riflessione individuale. Tale riflessione scaturisce dal contatto diretto e mediato con l'oggetto a cui l'attività è orientata.

In questo senso, ogni contesto sociale in cui gli individui interagiscono può essere descritto come un sistema di attività costruito collettivamente. Tale sistema si concretizza tramite azioni orientate a obiettivi specifici, che vengono attivate dal soggetto in risposta a problemi o situazioni complesse. Per affrontare tali problemi, gli individui utilizzano e trasformano strumenti culturali (linguistici, materiali o

simbolici), mediando così il processo che conduce alla realizzazione di un prodotto o al raggiungimento di un obiettivo prefissato (Leont'ev, 1981).

Questa prospettiva della teoria dell'attività (Zucchermaglio, 1996) è particolarmente rilevante negli studi sull'apprendimento, in quanto evidenzia come le conoscenze e le abilità acquisite dall'individuo siano strettamente correlate alla natura specifica delle attività sociali in cui è coinvolto. In tal senso, i sistemi di conoscenza non si costruiscono in isolamento, bensì sulla base delle pratiche condivise all'interno di specifiche comunità di pratica (Wenger, 2006). Queste ultime rappresentano le modalità attraverso le quali vengono raggiunti gli obiettivi delle azioni e sono condizionate dalle circostanze specifiche delle attività stesse. Le singole interazioni, che rappresentano l'unità minima di analisi all'interno di questa teoria, sono caratterizzate da operazioni che dipendono dalle emergenze e condizioni contingenti dell'ambiente e dalle caratteristiche specifiche della situazione in cui esse avvengono. Pertanto, comprendere l'attività significa analizzare non solo gli obiettivi espliciti, ma anche le dinamiche implicite, gli strumenti utilizzati e le condizioni ambientali che ne influenzano l'esecuzione in modo dinamico e non del tutto prevedibile.

2. IL CONTESTO. IL CENTRO EDUCATIVO POLIFUNZIONALE “L'ABC DEL QUARTIERE”

Orientato da queste premesse teoriche, il gruppo di ricerca ha individuato come principale unità di analisi le interazioni comunicative e relazionali tra adulti e bambini all'interno del sistema di attività di tutoring individualizzato svolto nel centro educativo polifunzionale “L'ABC del quartiere”. Questo centro educativo, nato come iniziativa sperimentale di *Community Service Learning* promossa dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca, è stato creato con l'intento esplicito di rispondere ai bisogni educativi di un territorio specifico: il quartiere di San Siro, una delle zone periferiche di Milano, particolarmente nota per la forte composizione multiculturale e per la presenza di rilevanti problematiche socio-economiche e di esclusione sociale (Zecca, Fredella & Cotza, 2024).

San Siro rappresenta un contesto urbano estremamente complesso in cui vivono più di 85 nazionalità differenti, prevalentemente famiglie provenienti dall'area nord-africana e medio-orientale, molte delle quali in condizioni socio-economiche precarie e di vulnerabilità educative significative. Questi elementi contribuiscono a elevare il rischio di dispersione scolastica, fenomeno multidimensionale che riguarda assenze ripetute, difficoltà linguistiche, disaffezione verso la scuola e bassi livelli di rendimento scolastico (Lefterov & Coacci, 2024).

Il servizio educativo offerto dall'ABC del quartiere, operativo da settembre 2022, è stato inserito nel progetto MUSA,¹ nello specifico nell'azione-intervento (Spoke

¹ MUSA - Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea - NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento

6, Azione 3.1.3) orientata al contrasto e alla prevenzione della dispersione scolastica in contesti urbani svantaggiati (Zecca, Fredella & Cotza, 2024). All'interno di questo framework, si è scelto di adottare una prospettiva di educazione comunitaria che vede la scuola e i servizi educativi del territorio non formale come parti di un unico sistema integrato, capace di lavorare in rete con famiglie, associazioni locali e istituzioni scolastiche. L'approccio del progetto MUSA si fonda su un paradigma ecologico-sistemico (Bronfenbrenner, 1979), che mira a rafforzare le connessioni tra i livelli micro (interazioni educative individuali), meso (rapporti tra scuola, famiglia e servizi) e macro (politiche educative e socio-territoriali).

L'ABC del quartiere nasce dunque in risposta a un bisogno chiaramente identificato dal territorio: offrire supporto concreto alle famiglie e ai bambini che incontrano difficoltà nel percorso scolastico ordinario, che sono spesso legate a barriere linguistiche e culturali. Il servizio è stato concepito come uno spazio educativo “a bassa soglia”, dove bambini/e e ragazzi/e tra 0 e 13 anni² e le loro famiglie trovano attività educative e relazionali differenziate a seconda dell'età e delle specifiche esigenze evolutive. Le attività proposte sono finalizzate sia alla dimensione didattica sia allo sviluppo di una relazione educativa autentica e inclusiva, costruita a partire dalle esperienze personali e dalle risorse linguistiche e culturali degli stessi bambini (Lefterov & Coacci, 2024).

La metodologia, coerentemente con il *Community Service Learning* (Gallop, Guthrie & Asante, 2023; Zecca, 2024), implica un doppio valore educativo e sociale: da una parte, si valorizzano i saperi e le competenze degli studenti universitari e dei ricercatori, coinvolti attivamente nelle attività; dall'altra, si crea un'interazione virtuosa tra Università e territorio, innescando processi di *empowerment* comunitario e coesione sociale. In particolare, il gruppo di lavoro dell'ABC è composto da educatori professionali, docenti universitari, studenti di corsi di laurea e dottorato di ricerca, pedagogisti e volontari, che operano insieme in una logica di apprendimento reciproco e collaborazione interprofessionale.

L'obiettivo principale dello “Spazio di supporto allo STudio” (ST) è quello di prevenire la dispersione scolastica tramite interventi personalizzati e mirati, che tengano conto delle peculiarità di ogni singolo bambino o bambina e del suo specifico background culturale e linguistico. Tutti gli studenti coinvolti (Tab. 1) presentano un background migratorio, sono prevalentemente di madrelingua araba e hanno Bisogni Educativi Speciali. La forte presenza multiculturale diventa occasione per implementare strategie didattiche innovative come il *Functional Multilingual Le-*

degli “ecosistemi dell'innovazione”, costruzione di “leader territoriali di R&S”. La supervisione scientifica dell'Azione è in capo a Luisa Zecca, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

² Il servizio è organizzato in tre spazi: i bambini da 0 a 7 anni sono accolti nel cosiddetto Tempo per le Famiglie (TF), con attività laboratoriali e ludico-educative; i bambini da 8 a 13 anni nello Spazio Studio (ST); un terzo spazio è dedicato alle mamme, alle quali viene proposto un percorso di Italiano L2 insieme a una volontaria e alla mediatrice culturale dell'ABC.

arning e il *translanguaging*, metodi che valorizzano le lingue madri e le culture di provenienza degli studenti (Lefterov & Coacci, 2024).

Dati generali	Numero
N. bambini/e in TF	22
N. bambini/e e ragazzi/e in ST	33
Mamme coinvolte	16
Dettaglio Spazio Studio	
Background migratorio: 100%	
- Brasile	1
- Nepal	1
- Perù	1
- Repubblica Dominicana	1
- Serbia	2
- Tunisia	2
- Egitto	25
Ordine di scuola:	
- Primaria	19
- Secondaria di I grado	11
Alunni con BES	33

Tab.1. Panoramica dei bambini/ragazzi coinvolti nello ST.

Infine, il lavoro svolto dall'ABC del quartiere ha permesso di individuare e affrontare una criticità strutturale che caratterizza spesso i servizi educativi non formali, ovvero la difficoltà di stabilire un dialogo costante e produttivo con le scuole del territorio. Sebbene alcuni esempi virtuosi dimostrino l'efficacia di una stretta collaborazione tra scuola e territorio, la ricerca evidenzia ancora una generale frammentarietà nelle relazioni scuola-extrascuola. Parallelamente alle attività dedicate a bambini e ragazzi, infatti, il centro lavora sia con le scuole, partecipando ai colloqui con gli insegnanti e mantenendo una comunicazione costante a diversi livelli (formali e informali), sia con le famiglie, supportandole concretamente tanto nella gestione dei rapporti con la scuola quanto nel processo di apprendimento dell'Italia-

no L2, promuovendo processi di inclusione sociale e partecipazione attiva alla vita della comunità. L'ABC rappresenta in questo senso un modello sperimentale di riferimento, perché tenta di colmare questo divario relazionale e istituzionale, costruendo progressivamente una solida alleanza educativa con le scuole, le famiglie e la comunità locale, in un'ottica di co-progettazione educativa integrata e sostenibile nel tempo (Fredella & Zecca, 2024).

3. TUTORING EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO. LO STUDIO DELLE INTERAZIONI

Il linguaggio degli adulti non assume solo il ruolo di *scaffolding* (ovvero di sostegno mirato allo sviluppo delle competenze linguistiche necessarie ai bambini per imparare a comunicare in Italiano e organizzare efficacemente le proprie conoscenze), ma riveste anche una funzione centrale nello sviluppo del ragionamento logico e della riflessione critica. La forma dialogica delle interazioni educative permette infatti ai bambini di interiorizzare strutture cognitive e modalità di ragionamento, facilitando così un processo di apprendimento che da individuale diventa gradualmente condiviso e co-costruito insieme all'adulto esperto e ai pari (Wood, Bruner & Ross, 1976; Zecca, 2012).

Per esplorare questi processi, verrà adottata una metodologia qualitativa, prevedendo l'utilizzo di diversi strumenti di raccolta dati, tra cui diari di ricerca redatti dai tutor, audio e video-registrazioni delle attività di tutoring (successivamente trascritte *verbatim*) e prodotti dei bambini.

L'analisi delle interazioni tra partecipanti si pone l'obiettivo di individuare specifici atti comunicativi e riconoscere la relazione tra l'intenzionalità educativa del tutor – ad esempio nella formulazione di domande aperte e problematizzanti o nell'adozione di tecniche di rispecchiamento (Lumbelli, 1981; Nigris, 2015; Orsolini, 2016) – e il modo in cui i bambini costruiscono e consolidano la propria conoscenza durante l'interazione educativa (De Vecchi & Carmona Magnaldi, 1999). Si fa riferimento, da un lato, alla teoria degli atti linguistici (Sbisà, 2009) e, dall'altro, ad alcune categorie del sistema di analisi della discussione ODIS, ad esempio per distinguere negli interventi dei bambini l'aggiunta o l'elaborazione di informazioni dalla realizzazione di ruoli argomentativi (Zini & Fredella, in stampa).

Lo studio di tali interazioni permetterà di discutere l'efficacia di una serie di strategie specifiche, ampiamente riconosciute in letteratura, che i tutor utilizzano solitamente per facilitare il processo di apprendimento (Nardacchione & Peconio, 2021): le attività di ingaggio, finalizzate ad attirare l'attenzione e stimolare interesse e motivazione nei bambini; il *modeling*, ovvero la dimostrazione esplicita di soluzioni o modelli strategici che i bambini possano interiorizzare e riprodurre in autonomia; il controllo della frustrazione attraverso un supporto diretto e guidato al ragionamento, utile per ridurre stress e ansia durante i compiti; la semplificazione,

mediante la suddivisione dei compiti educativi in passaggi elementari; la guida e l'incoraggiamento motivazionale, per sviluppare gradualmente l'autonomia decisionale; e l'indicazione dei punti critici, cioè la messa in evidenza (feedback formativo di processo) di passaggi importanti o delle discrepanze tra il risultato prodotto dai bambini e gli obiettivi previsti, così da renderli consapevoli degli aspetti necessari al miglioramento (Hattie & Timperley, 2007).

In questo quadro riveste un ruolo centrale la specificità del setting non formale, che permette di attuare interventi educativi individualizzati (Sorzio, 2020) nella cornice di un approccio sistemico al tutoring, nel quale il livello meso-sistemico (interistituzionale, ovvero tra i tutor e le famiglie e le scuole/i servizi del territorio) impatta sul livello micro-sistemico (interpersonale). Tale approccio sistemico comporta notevoli difficoltà, in particolare nel rapporto con i contesti scolastici tradizionali: emerge infatti, ad esempio, la necessità di mediare tra le richieste avanzate dalla scuola (in termini di compiti assegnati e contenuti curricolari) e l'esigenza educativa di elaborare attività realmente significative e motivanti per i bambini. Il raggiungimento di un delicato equilibrio tra queste dimensioni risulta fondamentale per la costruzione di un'alleanza educativa solida e coerente con le istituzioni scolastiche.

4. SPUNTI DI RIFLESSIONE. IL DELICATO EQUILIBRIO TRA FORMALE E NON FORMALE

Le domande di ricerca muovono dalla considerazione che il contesto non formale rappresenta una risorsa fondamentale per il sostegno all'apprendimento, soprattutto in situazioni educative caratterizzate da complessità socio-culturale. L'approccio individualizzato permette, infatti, di valorizzare non solo il processo cognitivo e linguistico, ma anche l'aspetto emotivo e relazionale, favorendo una partecipazione più significativa da parte dei bambini.

L'analisi dei dati muoverà da una riflessione sulla complessità delle relazioni tra contesti educativi formali e non formali, in funzione della realizzazione di un approccio sistemico al tutoring. Se, da un lato, il tutoring individualizzato adotta strategie comunicative particolarmente adatte alla costruzione condivisa della conoscenza, dall'altro è evidente la complessità nel mantenere un costante dialogo con la scuola, che spesso ha obiettivi, tempi e modalità didattiche molto diversi dall'extrascuola. La scuola, infatti, ha richieste curricolari che possono risultare in alcuni casi vincolanti e non sempre compatibili con le esigenze di individualizzazione riscontrate dai tutor. Tale situazione pone costantemente gli educatori nella condizione di dover operare una mediazione delicata e complessa tra l'aderenza alle indicazioni scolastiche, necessaria per costruire un'efficace alleanza educativa, e la necessità di elaborare percorsi significativi e motivanti per gli alunni.

Proprio questa mediazione rappresenta una sfida, che mette in luce la rilevanza del ruolo educativo nel tutoring. Non si tratta solo di accompagnare gli alunni

nello svolgimento dei compiti scolastici, ma di proporre attività che siano in grado di offrire loro uno spazio autentico di esplorazione e crescita personale, promuovendo lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori e la riflessione metacognitiva.

La ricerca si pone l'obiettivo di esplorare in che misura le interazioni adulto-bambino in questo contesto non siano riducibili solo a uno scambio comunicativo orientato alla comprensione e allo svolgimento di compiti specifici, ma rappresentino anche momenti cruciali di co-costruzione delle conoscenze, dove i bambini imparano a pensare, ragionare, interrogarsi e interiorizzare le strategie cognitive usate dai loro tutor. Alla luce di queste riflessioni, emerge l'importanza di indagare il ruolo svolto dai contesti educativi non formali, continuando ad approfondire le modalità che possono consentire ai tutor di muoversi tra le aspettative istituzionali della scuola e i bisogni educativi degli alunni. La finalità è quella di costruire un'autentica collaborazione tra scuola e servizi territoriali in funzione del benessere e dello sviluppo complessivo dei bambini, superando la frammentazione e le incomprensioni che spesso accompagnano questi contesti.

BIBLIOGRAFIA

- Bronfenbrenner, U. (a cura di) (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson (trad. it. di *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*, London: SAGE Publications, 2005).
- Bruner, J., & Haste, H. (Eds.) (1987). *Making sense: The child's construction of the world*. Methuen.
- De Vecchi, G., & Carmona Magnaldi, N. (1999). *Aiutare a costruire le conoscenze*. Firenze: La Nuova Italia.
- Doise, W., & Mugny, G. (1982). *La costruzione sociale dell'intelligenza*. Bologna: il Mulino.
- Fredella, C., & Zecca, L. (2024). Una pluralità di sguardi: il rapporto tra ricercatori, educatori e insegnanti e il ruolo dell'intersoggettività. In R. Viganò & C. Lisimberti (a cura di), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*, pp. 70-80, Atti Convegno Nazionale SIRD, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gallop, C.J., Guthrie, B., & Asante, N. (2023). The impact of experiential learning on professional identity: Comparing Community Service-Learning to traditional practica pedagogy. *Journal of Experiential Education*, 46(4), pp. 474-490.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), pp. 81-112.
- Lefterov, P., & Coacci, R. (2024). Coesione sociale in contesti di povertà educativa: un'esperienza didattico educativa con i bambini e le bambine di San Siro. In G. Pastori, L. Zecca, & F. Zuccoli (a cura di), *Cantieri aperti e scuole in costruzione. Alla ricerca di nuovi "modelli" e pratiche per una scuola democratica*, pp. 466-471, Milano: FrancoAngeli.

- Leont'ev, A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Lumbelli, L. (1981). *Educazione come discorso: quando dire e fare educazione*. Bologna: il Mulino.
- Nardacchione, G., & Peconio, G. (2021). Peer tutoring and scaffolding principle for inclusive teaching. *Elementa. Intersections between Philosophy, Epistemology and Empirical Perspectives*, 1(2), pp. 181-200.
- Nigris, E. (2015). *Le domande che aiutano a capire*. Milano: Bruno Mondadori.
- Orsolini, M. (2004). La costruzione del discorso nelle discussioni in classe: un'analisi sequenziale. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello, & C. Zucchermaglio (a cura di), *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, pp. 135-156. Roma: Carocci.
- Sbisà, M. (2009). *Linguaggio ragione interazione. Per una pragmatica degli atti linguistici*. Trieste: EUT - Edizioni Università di Trieste.
- Sorzio, P. (2020). La 'pedagogia parzialmente visibile' nell'aiutare i bambini e le bambine nei compiti per casa. Analisi di situazioni educative in un doposcuola. *Ricercazione*, 12(1), pp. 39-47.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza.
- Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Boston: Harvard University Press.
- Wood, D.J., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.
- Zecca, L. (2012). *I pensieri del fare. Verso una didattica meta-riflessiva*. Parma: Junior.
- Zecca, L. (2024). L'identità professionale in formazione tra Community Service Learning e ricerca azione partecipativa. *Pedagogia Oggi*, 22(1), pp. 40-46.
- Zecca, L., Fredella, C., & Cotza, V. (2024). Constructing a model of integration between schools and non-formal education: An exploratory study in the multicultural suburb of San Siro, Milan. In *ICERI2024 Proceedings*, pp. 7076-7083. IATED.
- Zini, A., & Fredella, C. (in stampa). Tipologia, costruzione e controllo del sistema di categorie ODIS. In L. Zecca & P. Perucchini, *Modelli di Discussione in classe. ODIS (Osservazione della Discussione): uno strumento per l'osservazione della comunicazione tra insegnanti e studenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Zucchermaglio, C. (1996). *Vygotskij in azienda*. Roma: Carocci.

11. PRATICHE DI *TRANSLANGUAGING* E SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI: APPUNTI METODOLOGICI

Luisa Zecca, Petar Lefterov
Università degli Studi di Milano-Bicocca

ABSTRACT

Il modello di apprendimento socio-costruttivista e post-costruttivista di tipo sistemico e la prospettiva di Mezirow e Altet costituiscono il framework di una Ricerca-Azione-Formazione sul tema della pedagogia del *translanguaging*. Il contributo intende portare alla discussione il processo metodologico di un esempio di ricerca empirica condotta nella scuola primaria con un gruppo di docenti motivati al proprio sviluppo professionale. In particolare, ci si interroga sulla sostenibilità, per l'accademia e per la scuola, di pratiche di co-ricerca in contesti caratterizzati da precarietà e discontinuità. Nel contempo il sapere che ha origine da una riflessione sulle pratiche con funzione problematizzante ed euristica di interpretazioni, ri-progettazioni e decisioni pare abbia una valenza trasformativa dell'identità professionale insegnante. Da qui la rilevanza di domande che interrogano la postura e le modalità d'uso (la pragmatica) del fare ricerca.

PAROLE CHIAVE

Ricerca-Azione-Formazione; Translanguaging; Scuola primaria; Dispersione scolastica.

1. INTRODUZIONE

Il mondo contemporaneo appare sempre più interconnesso e in rapido cambiamento (De Benedictis & Helg, 2002). Un fenomeno reso possibile dalla globalizzazione, che “uccide le distanze” (Cairncross, 1997), abbattendo le barriere spazio-temporali, connettendo luoghi lontani e intensificando le interazioni sociali (Giddens, 2000). In questo scenario in continua evoluzione, i flussi migratori costituiscono una componente costante: persone che partono, arrivano e ritornano, generando una mobilità che incide profondamente su diversi aspetti della società, tra cui il sistema scolastico. La scuola, infatti, non è solo il luogo in cui si trasmettono conoscenze, ma anche un contesto di socializzazione e costruzione identitaria, in cui le differenze culturali e linguistiche assumono un ruolo centrale. L’esperienza educativa, quindi, si trasforma non solo per chi migra, ma per l’intera comunità scolastica, insegnanti e studenti inclusi.

Dunque, negli ultimi anni, il panorama educativo ha subito una rapida evoluzione, passando da una situazione relativamente omogenea a una sempre più caratterizzata dalla diversità e da cambiamenti repentini (Mezzadri, 2016). Questo nuovo scenario porta con sé una serie di sfide, ma anche di opportunità. Se accompagnate da interventi educativi mirati e consapevoli, le traiettorie scolastiche di studenti e studentesse con background migratorio possono arricchire il contesto didattico, favorendo pratiche inclusive e nuove forme di apprendimento (Espinoza, 2015). Tuttavia, se queste dinamiche non vengono adeguatamente gestite, il rischio è quello di acuire fenomeni di marginalizzazione e dispersione scolastica (Sue, 2010). L’inserimento scolastico degli studenti con un retroterra migratorio, infatti, è spesso segnato da ostacoli di varia natura, tra cui lo spaesamento culturale, la difficoltà di apprendimento della lingua italiana e la segregazione sociale. Tali difficoltà, se non affrontate con strategie adeguate, possono compromettere il percorso educativo di questi studenti, con conseguenze negative sul loro futuro accademico e professionale.

Non a caso la migrazione è spesso associata al fenomeno della dispersione scolastica, ampiamente documentato dalla letteratura scientifica (Kendal & Kinder, 2005; ReStart, 2007; Hunt, 2008; OCSE, 2010) e supportato dai dati statistici: nel 2023, il 26,9% degli studenti cosiddetti “stranieri” ha vissuto una qualche forma di dispersione scolastica, a fronte del 9% degli studenti autoctoni (ISTAT, 2024). Questa discrepanza evidenzia la necessità di adottare strategie educative mirate a promuovere l’inclusione e a contrastare l’abbandono scolastico precoce, soprattutto per coloro che ne risultano più a rischio.

Dunque, all’interno di questo quadro politico e sociale, il presente contributo si propone di analizzare il processo metodologico di una ricerca empirica condotta nell’ambito di un progetto dottorale in una scuola primaria con un gruppo di docenti fortemente motivati al proprio sviluppo professionale. La ricerca, di natura qualitativa, è stata realizzata nell’area di studi della Pedagogia del *translanguaging*,

un approccio che valorizza le competenze linguistiche plurime degli studenti come risorsa per l'apprendimento e l'inclusione. Lo studio ha preso avvio dall'osservazione diretta delle pratiche didattiche adottate in contesti educativi caratterizzati da una significativa presenza di studenti provenienti da realtà migratorie, portatori di un'ampia varietà di repertori linguistici e culturali. Attraverso un'analisi approfondita delle dinamiche didattiche e delle interazioni in aula, la ricerca cerca di comprendere in che modo le strategie di *translanguaging* possano facilitare il processo di apprendimento, rafforzare il senso di appartenenza degli studenti alla comunità scolastica e contrastare alcune variabili che inficiano sul percorso scolastico degli studenti e delle studentesse.

2. VERSO UNA PEDAGOGIA DEL *TRANSLANGUAGING*

Il termine *translanguaging* deriva dalla traduzione del gallese *trawsieithu*, un concetto introdotto da Cen Williams nei primi anni '90 per descrivere una strategia pedagogico-didattica basata sull'alternanza tra due lingue nei processi di insegnamento e apprendimento (Afitska, 2019; Carbonara & Scibetta, 2020). L'innovazione di questo approccio consisteva nell'impiego di pratiche linguistiche in contesti educativi in cui, fino ad allora, le lingue erano state rigidamente separate, con la convinzione che un metodo monolingue fosse più efficace per apprendere la lingua meno dominante. Creese e Blackledge (2010) definiscono il *translanguaging* come un insieme di pratiche pedagogiche adottate nelle classi bilingui, in cui due lingue vengono utilizzate in modo strategico per favorire lo sviluppo dell'alfabetizzazione. In questo processo, i bambini sfruttano la loro lingua più forte come supporto per comprendere testi nella lingua meno conosciuta.

La pedagogia del *translanguaging* consiste in un campo di studio interdisciplinare che integra contributi dalla linguistica applicata, dalle scienze dell'educazione e dalla sociolinguistica. Questo approccio valorizza le risorse linguistiche e culturali degli studenti, promuovendo un ambiente di apprendimento inclusivo e partecipativo e ridefinendo le percezioni sulla diversità linguistica e culturale di bambini, insegnanti e famiglie (Afitska, 2019). In questa prospettiva, le lingue non sono considerate sistemi separati, ma risorse dinamiche e interconnesse, utilizzabili in modo complementare per facilitare la comprensione e la costruzione della conoscenza (Cunningham & Little, 2022). Il *translanguaging* non si limita a concepire il bilinguismo come una semplice coesistenza di lingue, ma lo interpreta come un repertorio fluido di risorse linguistiche, che gli studenti attivano in modo strategico per comunicare e apprendere.

Per quanto questo stato embrionale del costruito stesso di *translanguaging* cerasse di allontanarsi dalle ideologie monolingui si tratta di un modello dominato dagli ideali monolingui, caratterizzati da una netta separazione linguistica (Cummins, 2007). È soltanto nell'ultimo decennio che si assiste a uno sviluppo pieno

del concetto di *translanguaging*, includendo non solo gli utenti bilingui ma anche quelli multilingue. Secondo Garcia e Wei (2014) si tratta di un processo dinamico con cui gli utenti di lingue diverse mediano attività sociali e cognitive complesse attraverso l'impiego strategico di molteplici risorse semiotiche per agire, conoscere ed essere. In classe il *translanguaging* diventa un processo in cui studenti e insegnanti partecipano a pratiche discorsive complesse, integrando le risorse linguistiche di tutti; un approccio che favorisce lo sviluppo della lingua di arrivo, il mantenimento della lingua madre, la comunicazione e l'acquisizione di conoscenze (ivi.).

Si è dunque di fronte ad un processo di ampliamento e ridefinizione in ambito pedagogico del *translanguaging* da studiosi come Ofelia García, Susana Johnson e Kate Seltzer (2017), oltre che da autori italiani come Carbonara e Scibetta (2020). L'obiettivo principale è sviluppare e applicare strategie didattiche che valorizzino tutte le competenze linguistico-comunicative degli studenti, riconoscendo e promuovendo la ricchezza linguistica dei contesti educativi multiculturali e multilingue. Tuttavia, sebbene l'appello a una scuola plurilingue non sia un concetto recente, in quanto già Tullio De Mauro, con le Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica (1975), sottolineava l'importanza di un approccio didattico in grado di valorizzare la diversità linguistica e promuovere competenze plurilingui tra gli studenti, la scuola italiana fatica ancora ad accogliere pienamente questi principi. Nonostante l'esistenza di principi e linee guida che evidenziano il valore di un'educazione linguistica inclusiva e plurilingue, la scuola rimane spesso restia al cambiamento e fatica a tradurre tali indicazioni in pratiche concrete. Servirebbe dunque una rivoluzione che sia però sostenibile sia per la scuola che per l'accademia.

3. APPUNTI METODOLOGICI

Al fine di garantire un cambiamento radicale nell'azione educativa del corpo docenti coinvolto, lo studio è stato collocato all'interno del paradigma pragmatico (Creswell, 2014), il cui obiettivo è impiegare l'intelligenza come strumento per liberare e rendere più flessibile l'azione educativa (Dewey, 2023), favorendo così un miglioramento continuo della prassi didattica. Inoltre, data la natura esplorativa dello studio, la ricerca si avvale di un metodo di tipo qualitativo, il quale permette di approfondire in modo dettagliato le dinamiche, le percezioni e le esperienze dei partecipanti, cogliendo la complessità dei fenomeni osservati (Creswell, 2014).

La metodologia di ricerca adottata è quella della Ricerca-Azione-Formazione (RAF) collaborativa (Proud'homme, Dolbec & Gay, 2011; Zecca, 2018), condotta con 12 insegnanti di una scuola primaria, nella quale il 34,8% degli alunni ha un retroterra migratorio. Questo approccio metodologico è stato scelto per due ragioni principali. In primo luogo, in linea con il metodo qualitativo, risponde al principio di rilevanza, in quanto la domanda di ricerca nasce direttamente dal contesto scolastico e prende forma attraverso una richiesta di supporto avanzata dagli

insegnanti rispetto alla propria pratica professionale. In secondo luogo, garantisce un principio di coerenza tra le domande di ricerca e l'oggetto di studio, il quale si concentra sullo sviluppo professionale degli insegnanti, con particolare attenzione alla didattica inclusiva e alle pratiche di *translanguaging*.

Questa metodologia non solo permette di indagare le implicazioni del *translanguaging* nella didattica quotidiana, ma anche di accompagnare gli insegnanti in un percorso di riflessione e trasformazione delle proprie pratiche, con un impatto diretto sulla qualità dell'insegnamento e sull'inclusione degli studenti con background linguistici e culturali eterogenei.

3.1 UNA DUPLICE CONCETTUALIZZAZIONE DEL COSTRUTTO DI APPRENDIMENTO

Un ulteriore motivo che ha guidato la struttura del disegno di ricerca ha origine nella duplice concettualizzazione del costrutto di apprendimento, che analizza l'apprendimento degli allievi e l'apprendimento degli insegnanti in processi di ricerca-azione-formazione in servizio. La prospettiva in entrambi i casi è di matrice vygotskiana, socio-costruttivista, costruzionista ed ecologica (Bronfenbrenner, 1986). Secondo tale visione l'apprendimento è un fenomeno multidimensionale dipendente dal contesto storico-contestuale e socioculturale (Wertsch, 1991) in cui l'individuo impara attraverso partecipazioni guidate (Rogoff, 1990). L'apprendimento è dunque il risultato di un complesso intreccio di interazioni sociali che si sviluppano all'interno del microcontesto educativo e professionale. Esso dipende sia dalla natura delle attività svolte, dai ruoli assunti dagli individui e dal processo di reciproca trasformazione che coinvolge tutti gli attori in gioco, sia dalle rappresentazioni mentali, dalle esperienze emotive e dalle motivazioni personali che contribuiscono in modo significativo al cambiamento del percorso di apprendimento.

Nello specifico dell'ambito dell'apprendimento professionale, assumono un ruolo centrale i concetti di "interpretazione dell'esperienza" e "transfer", intesi come meccanismi guida per le azioni future (Mezirow, 2003). In questa prospettiva, il significato attribuito all'esperienza si articola lungo tre dimensioni interconnesse, ovvero cognitiva, affettiva e conativa. L'apprendimento diventa trasformativo quando un'esperienza passata viene rielaborata alla luce di un nuovo sistema di aspettative, in un processo dialettico che si fonda sulla riflessione critica e sulla revisione consapevole delle proprie assunzioni e convinzioni (Dewey, 1938). Il modello di Mezirow si integra con il concetto di professionalizzazione proposto da Altet (2010), che considera la formazione professionale come un processo di razionalizzazione e concettualizzazione dei saperi generati dall'azione sul campo. Questo sapere, inizialmente pratico, implicito e spesso tacito, può essere trasformato in un sapere sulla pratica, reso esplicito, comunicabile e condivisibile all'interno della comunità professionale. Tale processo consente non solo di sistematizzare le

conoscenze acquisite dall'esperienza, ma anche di migliorare le pratiche attraverso il confronto, la riflessione e l'innovazione continua.

Nell'ambito della presente ricerca questi concetti trovano una declinazione specifica nell'analisi delle pratiche di *translanguaging* adottate dagli insegnanti. In particolare, i concetti di interpretazione dell'esperienza e di transfer di Mezirow emergono come elementi chiave nel processo di sviluppo professionale dei docenti, i quali rielaborano e trasformano le proprie pratiche didattiche attraverso la riflessione critica e l'interazione con il contesto multiculturale della scuola: gli insegnanti, invitati ad implementare nelle proprie classi almeno una volta a settimana alcune pratiche di *translanguaging*, attraverso dei momenti mensili di monitoraggio sono riusciti a radicare alcune proposte nelle proprie pratiche quotidiane.

3.2 L'UNITÀ D'ANALISI

L'unità di analisi è costituita da episodi didattici documentati in osservazioni di campo partecipate, video-osservazioni, diari progettuali-riflessivi degli insegnanti, e focus group con gli insegnanti, e analizzati secondo il principio della doppia concettualizzazione: quella del ricercatore e quella dell'insegnante. Le registrazioni dei focus group e le video-osservazioni in classe sono state trascritte secondo le norme jeffersoniane, caricate sul software NVivo e sono sottoposte ad una serie di fasi d'analisi. La prima di costruzione di sequenze interattive che hanno una loro coerenza logica all'interno di un'unità molare di cui si riconoscono un principio e una conclusione. La seconda esamina le funzioni comunicative del discorso e mette a fuoco, identifica, tipologie di conoscenza e processi cognitivi, metacognitivi e riflessivo-critici.

La metodologia utilizzata per l'analisi dei dati in questa ricerca è quella dell'analisi tematica proposta da Braun e Clarke (2006), un approccio qualitativo flessibile e sistematico che permette di identificare, analizzare e interpretare pattern significativi all'interno dei dati raccolti. Un approccio che si sta rivelando particolarmente efficace per esplorare le esperienze degli insegnanti e degli studenti nei contesti educativi multiculturali, consentendo di mettere in luce le pratiche di *translanguaging* e il loro impatto sui processi di inclusione scolastica e di apprendimento.

Per lo studio è stato usato sia un approccio deduttivo che induttivo, ovvero la griglia di categorie identificate a priori nasce da un lato dalla revisione della letteratura che è stata svolta prima della ricerca sul campo, e dall'altro dagli assunti teorici individuati e concordati con la tutor del percorso di ricerca di dottorato. Gli autori e le autrici che hanno guidato la codifica dei dati sono, per quanto riguarda le unità multilingue sono le Carbonara e Scibetta, Dallois, e Cummins. Invece per l'aspetto delle pratiche di insegnamento di tale metodologia, fondamentale sono stati il progetto OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Relation avec les Apprentissages) e l'International Classification of Functioning (ICF).

4. CONCLUSIONI

I risultati della ricerca sono attualmente in fase di analisi e non verranno presentati in questa sede. Questa scelta risponde alla necessità di mantenere uno spazio di riflessione sulla metodologia e sulla sostenibilità accademica e scolastica di un percorso di Ricerca-Azione-Formazione. Sostenibilità qui intesa sia in fase di implementazione (ore lavoro insegnanti e ricercatori; spazi e tempi) sia in fase conclusiva (quali gli apprendimenti acquisiti; quali le pratiche che continuano a (soprav)vivere; come garantire una continuità).

Al fine di raggiungere questo ideale di sostenibilità, l'implementazione di pratiche richiede, da un lato, un ripensamento strutturale delle politiche scolastiche e un supporto adeguato sia a livello istituzionale che formativo. La scuola italiana, nonostante le sollecitazioni della ricerca pedagogica e le raccomandazioni internazionali, fatica ancora a tradurre in azioni concrete i principi di un'educazione plurilingue e inclusiva. Di conseguenza, emerge la necessità di una maggiore sinergia tra mondo accademico e contesti scolastici per rendere durevoli e scalabili le proposte didattiche. Dall'altro lato, è importante riflettere anche sulle competenze e sull'impegno del ricercatore, il quale deve garantire tempi di ricerca sufficientemente lunghi per cogliere in modo approfondito le trasformazioni che avvengono nelle scuole o nei servizi educativi, tenendo conto delle dinamiche di cambiamento. Ma prima di ciò deve essere formato alla conduzione di studi che abbiano anche una funzione formativa, attraverso l'analisi e la riflessione sulle esperienze. Egli stesso deve apprendere le modalità appropriate per gestire una formazione, deve acquisire le competenze necessarie per accompagnare gruppi di ricerca, supervisionare il processo pedagogico-didattico e, allo stesso tempo, rilevare e interpretare i dati in modo efficace.

Tuttavia, nonostante si cerchi di garantire una formazione adeguata sia al ricercatore che agli insegnanti, alcune sfide insite alla natura stessa del presente processo di ricerca sono emerse nello sviluppo dello studio. Trattandosi di una Ricerca-Azione-Formazione di natura qualitativa, che prevede il coinvolgimento diretto degli insegnanti in qualità di co-ricercatori, il processo di raccolta e costruzione dei dati ha presentato alcune sfide metodologiche. Una delle principali difficoltà riguarda il mantenimento di un processo costante e continuativo di intersoggettività nell'analisi dei dati, tra cui il processo di intercodifica, reso complesso dalla natura situata e dinamica delle pratiche osservate. Inoltre, la raccolta di dati audiovisivi in un contesto naturale ha posto ulteriori difficoltà, poiché la qualità delle registrazioni è stata compromessa da vari fattori, tra cui l'elevato livello di rumore ambientale generato dall'interazione spontanea tra gli studenti e le condizioni acustiche sfavorevoli delle aule scolastiche. A questo si aggiunge la difficoltà di ottenere inquadrate ottimali che permettessero di documentare in modo esaustivo e dettagliato le dinamiche didattiche, limitando così l'analisi approfondita delle interazioni verbali e non verbali tra insegnanti e studenti.

In conclusione, il presente contributo si è posto come obiettivo quello di riflettere sul processo metodologico della ricerca, evidenziandone limiti e potenzialità. Le riflessioni emerse suggeriscono la necessità di interrogarsi su come sia possibile sistematizzare e formalizzare la conoscenza prodotta attraverso approcci multi-prospettici, senza tuttavia incorrere nel rischio di standardizzazioni tecnicistiche che ne riducano la complessità e la contestualizzazione. Ciò implica l'adozione di metodologie flessibili e riflessive, capaci di valorizzare la dimensione esperienziale e la co-costruzione del sapere, mantenendo al contempo un equilibrio tra rigore scientifico e apertura alle specificità dei contesti educativi.

BIBLIOGRAFIA

- Afritska, O. (2019). Translanguaging in diverse multilingual classrooms in England: Oasis or Mirage? *The Europea Journal of applied linguistics and TEFL*, 9, pp. 153-181.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1(1), pp. 117-141.
- Braun, V., & Clarke, V. (2016). (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(6), pp. 739-743.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Cairncross, F. (1997). *The Death of Distance*. Orion.
- Carbonara, V., & Scibetta, A. (2020). *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci Editore.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In S. Gavriel (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, pp. 1-46. Cambridge University Press.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), pp. 103-115.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Cummins, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20(2), pp. 221-240.
- Cunningham, C., & Little, S. (2022). "Inert benevolence" towards languages beyond English in the discourse of English primary school teachers. *Linguistics and Education*, 78(1), pp. 101-122.
- De Benedictis L., & Helg R. (2002). Globalizzazione. *Rivista italiana degli economisti*, 16(1), pp. 37-84.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (E. Codignola, Trad.). Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1938).

- Dewey, J. (2023). *Arte, educazione, creatività* (M. G. Meriggi, Trad.). Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1934).
- Espinosa L. (2015). Challenge and Benefits of Early Bilingualism in the United States' Context. *Global Education Review*, 1(2), pp. 40-53.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdés, G. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Giddens, A. (2000). *Runaway World: How Globalization is Reshaping our Lives*. Londra.
- Hunt, F. (2008). Dropping out from school: A cross country review of the literature. *CREATE Pathways to Access Research*, 16, pp. 1-75.
- ISTAT - Istituto Nazionale di Statistica. (2024). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali: Anno 2023*. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf>
- Kendall, S., & Kinder, K. (2005). *Reclaiming those disengaged from education and learning: A European perspective*. NFER Publisher.
- Mezirow, J. (2009). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.
- Mezzadri, M. (2016). *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*. Torino.
- OCSE. (2010). *Education at a glance*. OECD iLibrary. <https://www.oecd.org/en/publications.html>
- Prud'homme, L., Dolbec, A., & Guay, M. H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), pp. 165-188.
- ReStart. (2007). *Innovative approaches to ESL in England and Wales*. Olmec.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Sue, D.W. (2010). *Microaggression in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. Wiley.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard UP.
- Zecca, L. (2018). Ricerca-Azione-Formazione. Una strategia per lo sviluppo professionale? In G. Asquini (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 84-91). Franco Angeli.

12. AMBIENTI EDUCATIVI INNOVATIVI PER LA PROMOZIONE DI AUTONOMIE E AUTOREGOLAZIONE NEGLI APPRENDIMENTI

Chiara Muzzi

Unimore-Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

ABSTRACT

Lo studio che si vuole presentare in questa sede fa parte di una ricerca più ampia e ancora in corso, che prevede l'indagine e la raccolta dati su 7 diverse esperienze educative innovative nella scuola primaria, che vengono analizzate, attraverso una ricerca qualitativa usando come strategia gli studi di caso. Lo scopo ultimo è stato di indagare se e come ambienti di apprendimento innovativi possono promuovere negli studenti, lo sviluppo di autonomia e autoregolazione negli apprendimenti e allo stesso tempo rilevare le percezioni degli insegnanti al riguardo. L'approfondimento che qui si è voluto portare riguarda la scuola primaria di Pianico (Bergamo) che è parte del movimento delle Avanguardie Educative (INDIRE) e dal 2016 della Rete delle Scuole Senza Zaino (Istituto Comprensivo "Daniele Spada"). La scuola di Pianico grazie alle qualità, alle caratteristiche e alle specificità che presenta nell'organizzazione dell'ambiente, nella didattica e nelle dinamiche scolastiche è stata ritenuta appartenente a una esperienza educativa innovativa. Questo studio ha considerato in particolare una classe quarta della scuola dove, durante l'arco temporale di una settimana, attraverso osservazioni, interviste semi strutturate a focus group di studenti e alle insegnanti, selezione di materiale fotografico e documentativo, si è proceduto alla raccolta e all'organizzazione dei dati, per proseguire con la

loro analisi e poter giungere alle conclusioni, seppur ancora parziali, nella direzione dell'ipotesi iniziale. L'analisi dei dati è stata condotta tramite la codifica delle osservazioni secondo indicatori formulati in precedenza e tramite l'interpretazione delle risposte alle interviste, in riferimento a un quadro teorico formulato inizialmente, con l'individuazione delle "fasi" che compongono il concetto di autoregolazione negli apprendimenti (Pellerey, 2006).

PAROLE CHIAVE

Ambienti innovativi; autoregolazione negli apprendimenti; inclusione; senza zaino.

1. SCOPO DELLA RICERCA

Lo scopo di questa ricerca è quello di studiare se e come esperienze educative innovative nella Scuola Primaria contribuiscono negli studenti allo sviluppo dei livelli di autoregolazione e di autonomia negli apprendimenti. Allo stesso tempo vuole indagare le percezioni degli insegnanti a tal proposito.

La prima parte della ricerca è stata volta a ricostruire lo stato dell'arte dei principali modelli di ambienti di apprendimento innovativi per definirne le specificità, ricostruirne le esperienze e farne emergere le intenzioni pedagogiche che, in accordo con il progetto architettonico e l'organizzazione spaziale, le configurano.

Parallelamente, al fine di indagare gli effetti di tali ambienti sull'autoregolazione, si è condotta un'analisi in letteratura per meglio definire il concetto di autoregolazione negli apprendimenti e i principali strumenti utilizzati a livello nazionale e internazionale per rilevarlo.

Le relazioni tra ambienti innovativi e i livelli di autoregolazione vengono quindi esaminate attraverso la formulazione di interviste, la raccolta di osservazioni, le narrazioni e l'analisi di testi visivi in alcune esperienze educative innovative della Scuola Primaria.

L'indagine che si vuole presentare in questa sede è un approfondimento di una di queste esperienze educative innovative che viene analizzata come studio di caso e riguarda nello specifico una classe 4° della Scuola Primaria di Pianico (Bergamo). La scuola primaria di Pianico fa parte dell'Istituto Comprensivo Daniele Spada insieme alle scuole primarie di Sovere e Bossico e alla secondaria di primo grado di Sovere. Dal 2015 la scuola è parte del movimento delle Avanguardie Educative (INDIRE) e dal 2016 della Rete delle Scuole Senza Zaino (Istituto Comprensivo "Daniele Spada").

2. PROGETTO SCUOLE SENZA ZAINO (SZ)

L'inizio degli anni 2000 segna la nascita del progetto Scuola Senza Zaino grazie al dirigente lucchese Marco Orsi e al suo team di docenti che accolsero il senso di scontentezza rilevato nella scuola tradizionale, come una sfida e ne fecero uno stimolo per ripensare alle pratiche educative, perchè fossero più vicine ai bisogni dei propri studenti. La filosofia educativa di Scuole Senza Zaino si sviluppa come un ripensamento pedagogico e didattico della fine degli anni Novanta che si prefigge, non solo di "fare scuola", ma di "essere scuola" in un modo diverso, scardinando tutto ciò a cui si è abituati per promuovere una modalità più inclusiva di vivere lo spazio educativo. "Scuole Senza Zaino", che è diventato un vero e proprio movimento di scuole, parte dalla consapevolezza che non sia sufficiente ripensare la scuola come "dispositivo didattico" ma che sia necessario considerarlo un "dispo-

sitivo organizzativo” (Orsi, 2021) che comprenda tutti gli elementi che compongono l’ambiente educativo.

2.1 TOGLIERE LO ZAINO PER UN CAMBIAMENTO COMPLETO

L’oggetto zaino diventa il simbolo-pretesto per una riflessione profonda verso il cambiamento. Lo zaino, infatti, rappresenta un agire organizzativo e un modello pedagogico parcellizzati, divisi come lo sono le varie discipline e materie che vengono insegnate singolarmente senza nessuna connessione tra loro, espressione dell’individualismo professionale degli insegnanti e di una didattica frammentata. I libri di testo specifici per ogni materia vanno a riempire gli zaini rendendoli pesanti, come pesante risulta il modo di imparare passivo degli studenti che devono sottostare alla continua reiterazione delle tre componenti che si susseguono nell’azione educativa tradizionale: spiegazione-esercitazione-compito di verifica (Orsi, 2016). Togliere lo zaino significa procedere verso una riprogettazione dell’intero ambiente formativo compresa la classica disposizione di file di banchi singoli, con cattedra in posizione frontale da cui l’insegnante spiega la lezione in modo del tutto trasmissivo. L’ambiente deve essere ripensato nella sua interezza, aperto all’esperienza, capace di promuovere le relazioni e le connessioni tra gli elementi che lo abitano, accogliente e gradevole da abitare, come deve essere ripensata la scansione del tempo in modo più fluido e flessibile. Nelle Scuole Senza Zaino gli ambienti sono ricchi di materiali comuni che restano a scuola a disposizione di tutti, si recupera la manualità e l’esperienza pratica “del fare”, i bambini sono i protagonisti della propria crescita e del proprio apprendimento. L’ospitalità, la comunità, la cura e la responsabilità ne diventano alcuni dei valori fondanti, valori guida nel processo educativo.

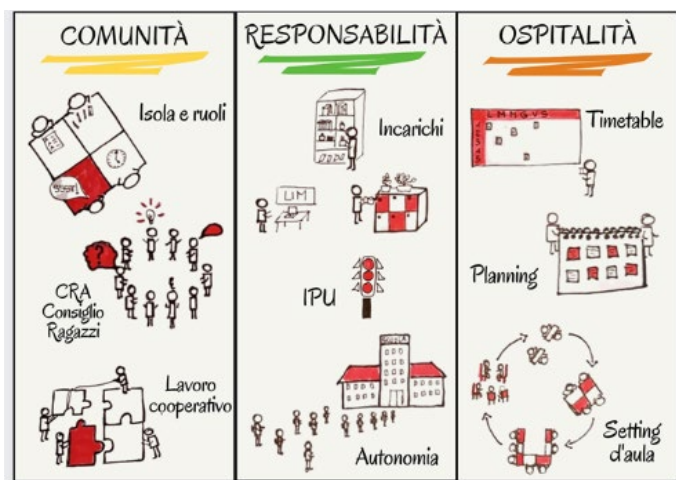


Figura 1. Valori cardine di Scuole Senza Zaino

Responsabilità: stimolare gli alunni ad essere protagonisti nell'apprendimento, promuovere l'autovalutazione e l'agire consapevole in autonomia;

Ospitalità: si declina nella cura dell'ambiente e in un'organizzazione che riesca ad attivare gli spazi rendendoli accoglienti;

Comunità: apprendere nella relazione, mettere in valore il ruolo dei pari, scambiare pratiche e fare esperienza di cittadinanza.

La scuola viene concepita come una comunità in ricerca dove si apprende nella relazione e si mette in valore il ruolo dei pari, condividendo pratiche e svolgendo esperienze insieme. Viene promosso il lavoro collaborativo a piccoli gruppi e la condivisione delle conoscenze e delle competenze, ognuno offre il proprio contributo e tutto viene messo in comune. Si incentivano la responsabilità e l'autonomia degli studenti nello svolgere le attività, nella libera scelta delle ricerche da svolgere, stimolando in questo modo la motivazione e gli interessi personali di ogni bambino. Si capovolge il ruolo dell'adulto, che non è più l'unico dispensatore di conoscenze da trasmettere agli studenti ma si affianca ai bambini nel percorso di crescita e apprende insieme a loro attraverso la co-costruzione del cammino formativo e nella condivisione delle responsabilità.

2.2 APPROCCIO GLOBALE AL CURRICOLO

La modalità progettuale che riguarda Scuole Senza Zaino prevede un approccio globale al curricolo, dove il concetto di curricolo globale intende sia gli aspetti organizzativi che quelli didattico educativi comprendendo l'intera serie di risorse e contingenze educative. Il curricolo si identifica con la scuola in quanto esperienza vissuta dall'alunno in tutte le sue dimensioni e occasioni (Orsi, 2016). Un'organizzazione ben gestita è in grado di progettare e realizzare un ambiente formativo rispondente alle caratteristiche del curricolo globale, dove si pone attenzione tanto ai contenuti quanto al processo formativo (Orsi, 2021). Vi è una parte del curricolo globale in cui è prevista la co-progettazione insegnanti/alunni delle attività per lo sviluppo di una responsabilità condivisa e per l'attuazione di una didattica differenziata, inclusiva e interdisciplinare. Risulta necessario promuovere un pensiero trasversale, connesso e multidisciplinare. Il progetto *Senza Zaino* permette di parlare di integrazioni e inclusione in relazione sia allo sviluppo di una didattica differenziata che alla progettazione di un ambiente formativo che risponde alle esigenze di ciascun allievo in quanto portatore di diverse abilità, potenzialità, talenti dove ciascuno viene considerato una risorsa per la scuola e non un problema (Orsi, 2016). Per allineare l'organizzazione alla didattica, per fare in modo che lo spazio sia in funzione dell'idea pedagogica si devono progettare ambienti piacevoli, esteticamente gradevoli come: aule grandi e luminose, stanze docenti dove gli insegnanti possono lavorare insieme, laboratori, spazi esterni, corridoi e atri che diventano luoghi di in-

contro ma anche di lavoro adeguatamente attrezzati e arredati per potervi svolgere attività, spazi comuni come saloni e palestra. Gli arredi devono supportare le organizzazioni flessibili come il lavoro a piccolo gruppo, a grande gruppo o individuale a seconda delle diverse esigenze educative, si possono quindi trovare isole di lavoro, postazioni singole, arredi morbidi e confortevoli, spazi liberi dove l'intero gruppo si riunisce, strumenti e materiali per il lavoro didattico. Nei diversi contesti sono presenti piante e fiori per migliorare e distendere l'atmosfera e allo stesso tempo si presta attenzione al tipo di luce, ai colori, ai livelli di sonorità, all'areazione e alla temperatura. Gli ambienti poi devono essere ordinati e puliti. Oggi sul territorio nazionale si contano più di 290 istituti e 630 plessi di scuole che hanno aderito al progetto Senza Zaino (URL). Sparse in tutta Italia, sono centinaia le scuole che quotidianamente portano avanti questa esperienza educativa.

3. LA RICERCA: STUDIO DI CASO “SCUOLA PRIMARIA DI PIANICO”

Si è scelto di condurre una ricerca qualitativa e di usare come strategia di ricerca lo studio di caso. Tale strategia si è rivelata particolarmente adatta per analizzare e comprendere profondamente fenomeni complessi come i contesti educativi e i processi evolutivi che li contraddistinguono. Lo studio di caso ha permesso: di procedere attraverso una indagine che prevede di studiare i soggetti e i loro comportamenti attraverso una prospettiva olistica e nei loro contesti naturali (Yin, 1994). La modalità di raccolta dei dati utili per l'indagine è stata organizzata nel tempo di una settimana in presenza all'interno della classe 4°.



Foto 1. classe 4° scuola primaria di Pianico

Dove: la scuola primaria di Pianico grazie alle qualità, alle caratteristiche e alle specificità che presenta nell'organizzazione dell'ambiente, nella didattica e nelle dinamiche scolastiche è stata ritenuta appartenente a una esperienza educativa innovativa.

Chi: classe 4° (15 bambini).

Quando: 1 settimana Ottobre 2024.

La prima giornata è stata interamente dedicata all'osservazione delle dinamiche e dell'azione in classe attraverso un'osservazione ecologica dove il ricercatore ha mantenuto una posizione distaccata (Pastori, 2017). L'osservazione è stata strutturata tramite l'individuazione di indicatori ed "elementi bersaglio" che ne sono divenuti i fuochi. Si è quindi descritta la giornata scolastica seguendo tali focus: ritmo della giornata educativa, organizzazione del tempo scuola, metodologia didattica-educativa, dimensione relazionale e comportamento dei bambini, organizzazione spazio interno, organizzazione spazio esterno (Gariboldi, 2011). Attraverso le osservazioni si è ricostruita un'analisi rispetto alle attività didattiche, ai materiali, all'organizzazione didattica e agli ambienti.



Foto 2. classe 4° scuola primaria di Pianico

Attività:

- attività che possono essere uniche per tutti e da svolgersi contemporaneamente
- attività diversificate per gruppi di lavoro e realizzate a rotazione nelle isole
- attività uguali ma con tempi, materiali o strategie diverse

Materiali:

- materiali strutturati, strumenti e schede didattiche permettono una differenziazione
- delle attività e una personalizzazione dei percorsi di apprendimento, assecondando i diversi modi, i diversi tempi di apprendimento e i diversi bisogni di ciascuno



Foto 3. classe 4° scuola primaria di Pianico

Organizzazione:

- gestione della classe orientata all'autonomia e al gruppo basata su un sistema di incarichi a rotazione e procedure elaborate assieme ai bambini.

Ambienti:

- aule e spazi comuni ispirati da un'organizzazione in spazi policentrici, flessibili e partecipati, richiesta da una didattica laboratoriale e per competenze.
- agorà come luogo di riunione, saluto, accoglienza, condivisione, discussione, relax o lettura.

Durante i restanti giorni si è proseguito con ulteriori osservazioni e con le interviste semi-strutturate a 4 focus group di circa 5 o 6 bambini per arrivare a intervistare l'intera classe. Le interviste hanno avuto una durata di circa 60 minuti ciascuna. Le domande aperte delle interviste si sono costruite con un chiaro rimando al quadro teorico alle quali si sono riferite e che ha inteso rilevare alcune "fasi" che compongono il concetto di autoregolazione negli apprendimenti (Pellerey, 2006). Tali "fasi" sono state individuate come: pianificazione degli obiettivi, attivazione e scelta di strategie per raggiungere l'obiettivo, autovalutazione e riflessioni finali, capacità di organizzazione e adattamento dell'ambiente, motivazione e percezione di self-efficacy (Zimmerman & Pons, 1986). In orario non scolastico sono state proposte interviste semi-strutturate, organizzate con le stesse scelte e modalità, alle insegnanti e al dirigente scolastico. La scelta di formulare domande aperte e di organizzare le interviste a piccoli gruppi di bambini ha permesso di rendere più naturale e flessibile lo scambio comunicativo e più simile a una conversazione spontanea incentivando gli scambi e i flussi di pensiero (Pastori, 2017). Vengono riportati di seguito due esempi di interviste semi-strutturate ai bambini e agli insegnanti con alcune domande e risposte riferite a una delle sei "fasi" individuate per l'autoregolazione negli apprendimenti oggetto di questo studio.

Aspetto teorico	(alcune) domande	(alcune) risposte
<ul style="list-style-type: none">* Pianificazione degli obiettivi• Attivazione e scelta di strategie per raggiungere l'obiettivo* Autovalutazione e riflessioni finali* Organizzazione e adattamento dell'ambiente* Motivazione* Percezione di self-efficacy	<ul style="list-style-type: none">• Cosa fate quando o se non riuscite a svolgere un compito?• Se avete bisogno di trovare informazioni per svolgere un compito sapete come fare e dove trovarle qui a scuola?• A chi vi rivolgete per chiedere aiuto o scambiare riflessioni?• Quali strumenti costruite per aiutarvi a ricordare le cose?• E a capirle meglio?	<p>Ci aiuta la maestra ma ci sono anche altri modi, chiediamo al nostro compagno che ha capito molto bene il lavoro se ci spiega quello che non capiamo.</p> <p>Ci aiutano anche gli strumenti che abbiamo, perché possiamo usarli e prenderli per capire meglio.</p> <p>Possiamo andare a chiedere cose che non abbiamo capito ai bambini più grandi che le sanno.</p> <p>Noi facciamo anche le mappe generatrici con le parole chiave che poi ci aiutano a sapere cosa dobbiamo fare.</p> <p>Poi tutti insieme parliamo in Agorà delle cose che ci vanno bene, decidiamo le cose e parliamo delle cose che non ci vanno bene.</p>

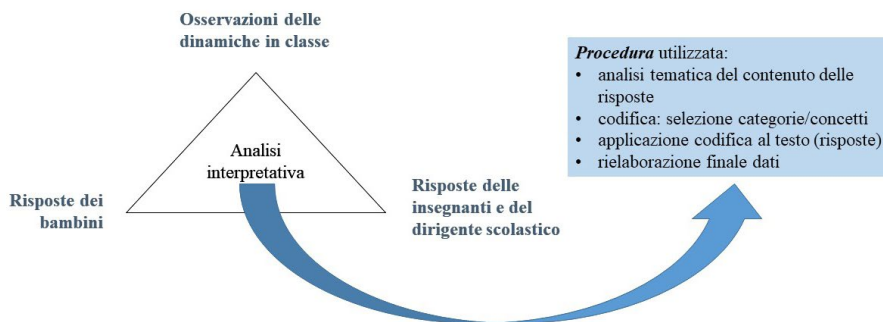
Esempio di intervista semi-strutturata ai bambini

Aspetto teorico	(alcune) domande	(alcune) risposte
<ul style="list-style-type: none"> • Pianificazione degli obiettivi • Attivazione e scelta di strategie per raggiungere l'obiettivo • Autovalutazione e riflessioni finali • Organizzazione e adattamento dell'ambiente • Motivazione • Percezione di self-efficacy 	<ul style="list-style-type: none"> • Come affrontate le richieste di aiuto dei vostri studenti quando sono in difficoltà nello svolgimento di una attività? • I bambini vengono informati degli obiettivi che si vogliono raggiungere con le diverse attività/discipline? • Li costruite insieme o li decidete voi insegnanti? 	<p>Promuoviamo il lavoro cooperativo grazie al setting degli ambienti, per come li organizziamo e per come disponiamo gli arredi. Un bambino difficilmente si trova in difficoltà perché ha la possibilità di guardare come fanno i compagni può chiedere aiuto a loro, farsi spiegare come hanno fatto.</p> <p>La mappa generatrice è una guida sia per l'insegnante che per i bambini. E' una progettualità che aiuta i bambini a essere protagonisti attivi e responsabili del proprio percorso di apprendimento. Nulla si improvvisa ma la progettazione è flessibile.</p> <p>Gli obiettivi per ambiti disciplinari noi li scriviamo insieme ai bambini. I bambini scrivono i loro obiettivi e a fianco gli insegnanti scrivono i loro. Abbiamo le indicazioni nazionali come guida ma ogni obiettivo viene contestualizzato attraverso le attività e la scelta della mappa generatrice.</p>

Esempio di intervista semi-strutturata alle insegnanti

La successiva trascrizione e codifica dei dati che ha richiesto un lavoro di organizzazione del materiale raccolto, ha previsto anche un processo di triangolazione tra le osservazioni delle dinamiche in classe, le risposte alle interviste dei bambini e le risposte delle insegnanti, che ha permesso di mettere in dialogo il piano del dichiarato e il piano dell'agito e di approfondire i differenti punti di vista dei soggetti coinvolti per ricostruire il quadro dell'esperienza in tutti i suoi aspetti.

Processo di triangolazione per la ricostruzione del quadro completo



4. CONSIDERAZIONI

La scelta della metodologia di ricerca condotta ha favorito una conoscenza approfondita delle dinamiche educative portate avanti nella scuola di Pianico, permettendo a questa indagine di rilevare possibili effetti di tale ambiente di apprendimento sull'autoregolazione negli apprendimenti degli studenti. Tuttavia, si sono

riscontrati alcuni limiti alla ricerca quali: il breve tempo di osservazione, la difficoltà di una partecipazione equilibrata dei bambini durante le interviste e l'integrazione di materiali documentativi così diversi tra loro. Un'ultima considerazione viene rivolta alla scarsa consapevolezza dimostrata dai bambini durante le interviste rispetto a pratiche e strategie che invece adottano nella pratica per la risoluzione di difficoltà o problemi. Le loro prime risposte sembrano negare queste competenze che invece emergono da domande più approfondite basate in particolare sulle osservazioni condotte in classe durante la giornata scolastica, dove al contrario è stata evidente l'attuazione di strategie e comportamenti che hanno dimostrato autoregolazione negli apprendimenti.

5. CONCLUSIONI

Si è arrivati infine a conclusioni, ancora parziali, tramite ipotesi interpretative attraverso una lettura ricorsiva dei dati, ai collegamenti e ai riferimenti teorici per validare o meno le ipotesi, che ha permesso di affermare che una variazione di stile educativo, di organizzazione e strategie didattiche, di contesti e di spazi come quella proposta nella scuola "senza zaino" di Pianico rispetto ad architetture educative più tradizionali e trasmissive (Bonaiuti, 2018) può contribuire a generare dinamiche favorevoli allo sviluppo dell'autoregolazione negli apprendimenti. Si è inteso in questa ricerca prendere campioni di piccole dimensioni con l'obiettivo non di giungere a conclusioni generalizzate ma di comprendere a fondo i soggetti dello studio nel contesto educativo in cui agiscono (Zammuner, 2011).

Questa ricerca si propone di essere un primo passo verso l'individuazione di pratiche educative più efficaci, che tendano a promuovere quelle competenze trasversali così importanti per la formazione di una cittadinanza attiva e consapevole, che si possono ritrovare in alcune esperienze educative alternative che faticosamente cercano di affermarsi e consolidarsi sul territorio. Si vuole concludere questo breve scritto con due domande che per ora rimangono in attesa di maggiori analisi: *Quali sono le qualità di una scuola oggi? Quale il senso della sua efficacia?*

BIBLIOGRAFIA

- Bonaiuti, G. (2018). *Le strategie didattiche*. Roma: Carrocci Editore.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2007). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Gariboldi, A., Martini, D., Mussini, I., Gilioli, C., & Rustichelli, F. (2020). *Progetto e/è ricerca*. Parma: Edizioni Junior.
- Gariboldi, A. (2011). Valutare l'organizzazione degli spazi educativi. *Infanzia*.
- Yin, R.K. (1994), *Case Study research: design and method*. London: Sage.

- Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino*. Trento: Erickson.
- Orsi, M. (2021). *Uno zaino troppo pesante*. Trento: Erickson.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca*. Parma: Spaggiari Edizioni.
- Pellerey, M. (2006). *Saper dirigere il proprio apprendimento*. Torino: Editrice La Scuola.
- Zammuner, V. (2011). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Urbino, il Mulino Manuali, Arti Grafiche Editoriali.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons (2006). Development of a structured interview for assessing use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), pp. 614-628.

SITOGRAFIA

- Istituto Comprensivo “Daniele Spada”, <https://www.icsovere.edu.it/>
- “Scuole Senza Zaino”, <https://www.senzazaino.it/>

13. DOCENTE COME DESIGNER. UN'INDAGINE-FORMAZIONE IN ITALIA E GRECIA

Laura Sara Agrati

Università Telematica Pegaso

Arianna Beri

Università degli Studi di Bergamo

ABSTRACT

Il lavoro esplora le pratiche di progettazione scolastica in una prospettiva di sviluppo professionale dei docenti, focalizzandosi su un'indagine-formazione condotta tra settembre e novembre 2024 nell'ambito di una collaborazione tra l'Università Telematica Pegaso e l'Università di Thessaliae (Grecia). L'indagine ha coinvolto 63 docenti della scuola secondaria di primo grado nel quadro di un progetto Erasmus Exchange. L'obiettivo del progetto è stato sviluppare le competenze progettuali dei partecipanti attraverso un percorso strutturato in tre fasi: emersione delle pratiche attuali, formazione su metodologie innovative e trasformazione verso modalità progettuali adeguate ai contesti scolastici e ai bisogni degli studenti.

La formazione ha integrato principi di *design-thinking* e approcci costruttivistici di *alignment*, favorendo la riscrittura degli obiettivi didattici secondo i criteri SMART (specifici, misurabili, raggiungibili, rilevanti e temporalmente definiti). L'analisi pre-post dei dati ha evidenziato significativi miglioramenti nella capacità dei docenti di formulare obiettivi valutabili e rilevanti, pur mostrando margini di perfezionamento per quanto riguarda il fattore temporale. Nonostante il numero limitato di partecipanti, lo studio evidenzia l'efficacia del percorso nel promuovere un approccio trasformativo e innovativo nella progettazione scolastica. L'indagine

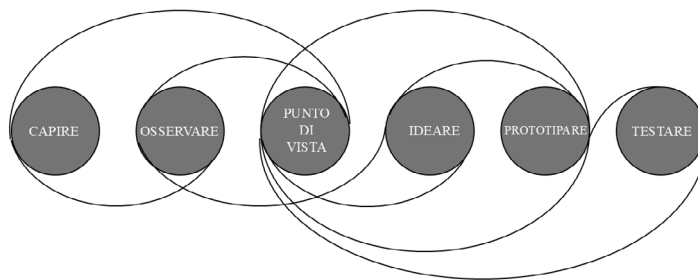
contribuisce alla riflessione sul *design-thinking* come strategia per il cambiamento educativo e fornisce indicazioni utili per future ricerche e iniziative di formazione rivolte ai docenti.

PAROLE CHIAVE

Indagine-formazione; design-thinking; professionalità docenti.

1. INSEGNAMENTO E *DESIGN THINKING*

Il costrutto di *design thinking* indica l'insieme dei processi cognitivi e strategici di una persona singola o di un gruppo attraverso cui viene portata avanti la progettazione e la realizzazione di un prodotto o di un servizio. Il costrutto 'mette insieme teoria e pratica' (Simon, 1969; Johansson-Skoldberg et al., 2013), richiama capacità analitiche unite ad attitudini creative nonché la scelta e l'organizzazione di procedure e prassi operative. Esso nasce in contesto aziendale negli anni 2000 come approccio alla soluzione di problemi complessi che integra i bisogni delle persone, gli obiettivi delle organizzazioni e le possibilità offerte dalle tecnologie (Brown, 2008). Si sviluppa in aree di lavoro e di ricerca più estese, come processo iterativo.



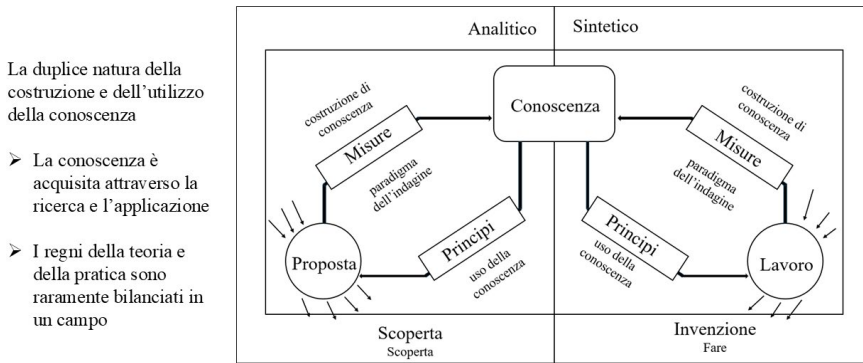
Cfr. fig. 1, Plattner, Meinel & Weinberg, 2009; Waloszek, 2012 - basato sui principi (come creatività, prototipizzazione e condivisione con gli utenti) e solitamente descritto a sei fasi: capire il problema; osservare gli utenti; interpretare i risultati; generare idee; costruire prototipi e sperimentare e testare-implementare-migliorare.

Tra il 2009 e il 2010, l'Hasso-Plattner Institute of Design at Stanford (d.school) ha rielaborato il modello precedente, strutturandolo in cinque fasi denominate "modalità": empatizzare, che comprende l'osservazione del comportamento degli utenti, l'interazione diretta con essi e la sperimentazione delle loro esperienze; definire, che consiste nella formulazione di un problema attuabile; ideare, focalizzata sulla generazione di soluzioni creative; prototipare, che prevede la concretizzazione delle idee e l'esplorazione del mondo fisico; e testare, finalizzata al perfezionamento e al miglioramento delle soluzioni (Plattner, 2010; Ineta, 2014).

Gli studiosi hanno adattato lo schema elaborato in precedenza alla pedagogia, definendo il design-thinking come un approccio volto a facilitare la generazione e la valutazione delle idee in un ambiente collaborativo (Dolak et al., 2013). In tale prospettiva, l'attenzione è centrata sulle persone e sulle loro esigenze, mentre i fattori umani, aziendali e tecnologici vengono integrati nel processo di definizione, risoluzione e progettazione del problema (Ineta, 2014).

Nelle scienze dell'educazione, il *design thinking* è principalmente inteso come *design-thinking learning*, ossia supporto allo sviluppo di 'creatività, resistenza, coinvolgimento e innovazione' (Dolak et al., 2013), al lavoro in team multi-disciplinari. Il *design thinking* è stato definito una strategia utile per sviluppare quelle abilità trasversali, necessarie per affrontare le problematiche tipiche del XX secolo: strettamente legate alle attività di collaborazione tra persone, alla scoperta-processamento delle informazioni, alle esperienze concrete, al feedback (Ray, 2012) nonché al pensiero critico utile per maturare lo spirito di osservazione dei problemi da diversi punti di vista (Leifer & Steiner, 2011). Soprattutto in ambito pedagogico, viene sottolineata, per un verso, la caratteristica duale, analitico-sintetica, del tipo di sapere che produce il *design thinking* – cfr. Fig. 2.

Per altro verso, vengono proposte descrizioni di attività-tipiche, funzionali allo sviluppo del *design-thinking* a scuola che, nel caso dello studio di Ray (2012), procedono per sei fasi (Ineta, 2014):



- Step 1 – Identificazione delle opportunità: gli studenti individuano i beneficiari della soluzione al problema identificato e conducono interviste per raccogliere informazioni dirette. Questa attività può essere svolta sia in modalità frontale sia in piccoli gruppi;
- Step 2 – Progettazione: sulla base dei dati raccolti, gli studenti analizzano le informazioni, realizzano sessioni di brainstorming per identificare i temi principali e si suddividono in gruppi per approfondire specifici aspetti del problema;
- Step 3 – Prototipazione: vengono riesaminate le idee emerse e scelto un prototipo che affronti un aspetto del problema. Successivamente, si identificano altri aspetti critici, ripetendo il processo per ciascuno di essi;
- Step 4 – Raccolta di feedback: i gruppi presentano le proprie soluzioni a esperti esterni, preferibilmente appartenenti a diversi gruppi di stakeholder, al fine di ottenere un riscontro qualificato;

- Step 5 – Scalabilità e perfezionamento: sulla base del feedback ricevuto, gli studenti affinano le proprie soluzioni per migliorarne l'efficacia. In questa fase, il ruolo guida dell'insegnante risulta essenziale per orientare il processo;
- Step 6 – Presentazione: i gruppi espongono le soluzioni sviluppate, coinvolgendo, ove possibile, le persone precedentemente intervistate per favorire una maggiore motivazione e coinvolgimento.

L'aspetto principale di questa attività risiede nella possibilità per gli studenti di confrontarsi con problemi reali e di proporre soluzioni concretamente applicabili, offrendo un impatto tangibile ai destinatari. Inoltre, il processo si caratterizza per la sua apertura, in quanto non prevede soluzioni univoche o predefinite, bensì ammette percorsi differenti per giungere a risultati validi (Rittel & Webber, 1972).

1.1 DESIGN THINKING E SAPERE PRATICO DEL DOCENTE

Il *design-thinking* privilegia processi iterativi e human-centred, sensibili ai bisogni e alle sfide del contesto (Razzouk & Shute, 2012) e per questo è stato sovente adottato come possibile modello descrittivo dello sviluppo professionale. Da questa prospettiva, come approccio trasformativo - ossia capace di supportare l'innovazione didattica e affrontare problemi complessi e interdisciplinari (Gobble, 2014; Goldman & Zielezinski, 2016) - il *design thinking* diventa oltretutto utile per ripensare e meglio definire il profilo di competenze del docente di scuola. Esso è legato:

- alla ricentratura della funzione del docente come *designer*, ossia responsabile della progettazione e della gestione dell'apprendimento degli studenti (Scott & Lock, 2021);
- alla rielaborazione del sapere proprio dei docenti, ossia del sapere pratico, intrinsecamente legato alle specifiche esperienze di insegnamento-apprendimento di ciascuno e nella rielaborazione congiunta con colleghi e studenti (Agrati, 2008; Perla, 2010; Frisch & Pfeffer-Meyer, 2021).

La competenza progettuale dell'insegnante viene resa attraverso modelli analitico-descrittivi come forma 'ibrida' (Snelbeker, 1987; Davey, 2013) di più abilità - conoscenza e gestione del 'sapere', sia disciplinarista che trasversale; relazione umana nei confronti di chi apprende e delle altre figure del processo di insegnamento-apprendimento; conoscenza e gestione delle risorse reperibili nel contesto (strumenti materiali e tecnologici, fondi per realizzare l'offerta formativa ecc.) - ed esplicitata per via inferenziale - attraverso l'osservazione e la narrazione di pratiche scolastiche¹ effettive, colte in azione, nel loro farsi in situazione, in circostanze specifiche.

¹ Il costrutto 'pratiche scolastiche' si riferisce al modo effettivo in cui gli insegnanti agiscono in situazione sulla base delle scelte professionali e personali nonché dei vincoli istituzionali macro e micro (Bru, 2002; Perla, 2010).

I modelli di formazione all'abilità progettuale pongono al centro la ragion pratica che:

- ha come fine l'azione, situata *bic et nunc*, in un contesto che non è già dato, ma che deve essere realizzato,
- si esprime in formati di sapere non “universali”, quanto piuttosto legati alla decisione peculiare, alla situazione contingente, al caso singolo attraverso ricostruzione narrativa a posteriori.

Per tali caratteristiche, la formazione del docente all'abilità progettuale, a quel tipo peculiare di *design thinking* che si esprime in contesto scolastico, dovrebbe procedere lungo un percorso di rielaborazione a parte dal recupero delle prassi, già presenti nel repertorio delle esperienze, più o meno implicite del docente, via via formalizzate in modelli di azione sempre aperti e adattabili alle circostanze reali.

Come rilevato da Scheer et al. (2012), il *design thinking* in chiave costruttivista «può fungere da ponte tra la domanda e la realtà dell'apprendimento in classe» in quanto adotta come primo anello della catena i bisogni e i problemi effettivi, non le aspettative istruttive del curriculum. A conferma di questo, il recente studio di Hassan et al. (2022) ha valutato l'efficacia dell'approccio design thinking nell'allineamento del curriculum rispetto alle abilità di pensiero critico e creatività.

2. L'INDAGINE-FORMAZIONE

Lo studio presenta un'indagine-formazione sulle pratiche di progettazione scolastica, in una prospettiva di sviluppo professionale dei docenti. È stata adottata la metodologia della ricerca-formazione, finalizzata a realizzare «un progetto che risponda sia alle preoccupazioni concrete di attori che si trovano in situazioni problematiche sia allo sviluppo delle scienze sociali attraverso una collaborazione che colleghi i due aspetti secondo uno schema etico mutuamente accettabile» (Rapport, 1968; Cardarello, 2018).

La ricerca si è svolta tra settembre e novembre 2024 nell'ambito di una collaborazione tra l'Università Telematica Pegaso e l'Università di Thessaliae (Grecia). L'indagine ha coinvolto trentuno docenti della scuola secondaria di primo grado in Italia e trentacinque in Grecia, nell'ambito di un progetto Erasmus Exchange in-coming/out-going.

L'obiettivo principale era sviluppare le competenze progettuali dei docenti partecipanti attraverso un percorso strutturato in tre fasi: *smuovere, formare e trasformare*.

Nella prima fase – *smuovere* – è stata posta particolare attenzione all'analisi delle pratiche esistenti, attraverso la raccolta di dati sulle modalità di progettazione comunemente adottate dai docenti. Questo processo ha portato i docenti a riflettere sulle pratiche applicate nei contesti scolastici, spesso implicite (Perla & Vinci, 2021), in linea con gli obiettivi della ricerca-formazione, che mira a rendere i parte-

cipanti attori di un'azione auto-riflessiva finalizzata a «migliorare la razionalità e la giustizia delle loro pratiche sociali o educative, così come la loro comprensione di tali pratiche e delle situazioni in cui esse si svolgono» (Henry & Kemmis, 1985).

La seconda fase – *formare* – ha portato i docenti ad apprendere ed esercitarsi nell'uso di modalità di progettazione innovativa. In particolare, gli insegnanti si sono concentrati sulla progettazione di esperienze di apprendimento fondate sui principi costruttivistici di alignment (Brooks & Brooks, 2001; Biggs, 2003), articolati nei seguenti passaggi: formulazione dei risultati di apprendimento attesi; riscrittura degli stessi secondo i criteri SMART; selezione di attività di valutazione e insegnamento-apprendimento coerenti con gli obiettivi formulati.

Durante le esercitazioni, i docenti sono stati guidati nella riscrittura degli obiettivi di apprendimento in conformità ai criteri SMART, secondo la seguente articolazione: *specific* (specifico – obiettivi chiari), *measurable* (misurabile – quantificabile), *achievable* (realistico – obiettivi raggiungibili), *relevant* (rilevante) e *time-based* (temporizzabile – definizione della scadenza) (Doran, 1981; Sharma & Sharma, 2021).

Il criterio SMART afferma che gli obiettivi strategici chiari e raggiungibili rappresentano il modo più efficace per costruire tappe intermedie e metriche concrete, anziché fissare un obiettivo generico (Rakap, 2024).

La terza e ultima fase – *trasformare* – ha consentito ai docenti di sviluppare modalità di progettazione innovativa (cfr. Risultati), adattate ai propri contesti scolastici e alle esigenze specifiche degli studenti.

In particolare, sono stati guidati nella realizzazione di compiti autentici, definiti come «situazioni-problema tratte dalla realtà quotidiana dei soggetti, personali o professionali [...] che richiedono che il soggetto metta in gioco nell'affrontarli le stesse competenze utilizzate nella vita reale» (Trincherò, 2012). Questi compiti permettono di valutare l'acquisizione delle competenze attraverso il loro esercizio in scenari prossimi a quelli reali (Agrati & Vinci, 2022).

2.1 RACCOLTA DEI DATI

Per valutare gli effetti della formazione ricevuta dai docenti, è stato adottato un disegno esplicativo sequenziale a metodo misto (Creswell, 2013), che ha previsto la raccolta simultanea di dati qualitativi e quantitativi. Gli effetti della formazione sono stati analizzati in relazione alle conoscenze acquisite sulla progettazione innovativa e alle abilità sviluppate nella riscrittura degli obiettivi di apprendimento secondo il modello SMART.

La prima fase esplorativa (dati quali-quantitativi) ha prodotto inferenze utili per la successiva fase di approfondimento (dati qualitativi). È stata condotta un'analisi pre-post sui dati raccolti, con una sintesi finale ottenuta tramite triangolazione rispetto ai dati quantitativi del questionario (Fig. 3). Questo approc-

cio ha permesso di ottenere una visione complessiva e articolata degli effetti della formazione, evidenziando sia gli apprendimenti dichiarati dai docenti che quelli effettivamente applicati.

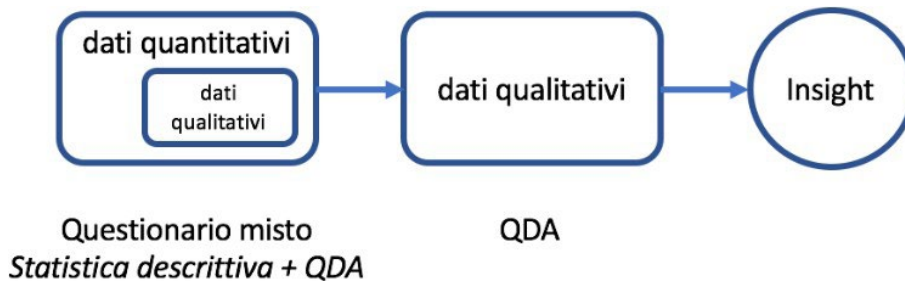


Figura 3 - Disegno Sequenziale Esplicativo: fasi, modalità di raccolta e analisi
I docenti hanno prodotto due documenti, pre e post-formazione, nella forma di compiti autentici, successivamente analizzati attraverso il calcolo dei punteggi medi. Ad ogni criterio SMART soddisfatto è stato assegnato un punto, sommando poi i punteggi ottenuti (Figura 2). La valutazione è stata condotta mediante una griglia ad hoc (Tab. 1), che ha consentito di verificare il livello di allineamento degli obiettivi didattici ai criteri di specificità, misurabilità, raggiungibilità, rilevanza e temporizzazione.

2.2. RISULTATI OTTENUTI

La figura 4 e la tabella 1 mostrano le differenze tra le medie delle bozze e delle versioni definitive rispetto ai criteri adottati.

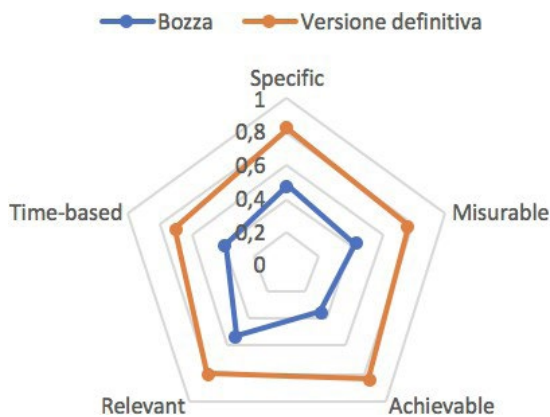


Figura 4 - Differenza dei punteggi medi tra bozza e versione definitiva

Criteria	Specific	Misurable	Achievable	Relevant	Time-based
Bozza	0,478	0,435	0,348	0,522	0,391
Versione definitiva	0,824	0,768	0,84	0,808	0,704
Miglioramento	0,346	0,333	0,492	0,286	0,313

Tabella 1 - Differenza dei punteggi medi tra bozza e versione definitiva

I risultati evidenziano che il criterio con il miglioramento più marcato è *achievable*, con un incremento di quasi 0,5, seguito da *specific*, *measurable* e *time-based*, che registrano un aumento medio di circa 0,3. Il criterio *relevant* ha mostrato un miglioramento inferiore, sebbene comparabile agli altri.

Dall'analisi dei dati emerge che l'applicazione di questo modello ha contribuito a un incremento nella precisione e valutabilità degli obiettivi didattici, promuovendo un approccio più strutturato alla progettazione. Particolare attenzione è stata dedicata alla misurabilità e alla definizione temporale degli obiettivi, dimensioni che spesso costituiscono una criticità nella pianificazione didattica.

In questa prospettiva, i docenti hanno progressivamente modificato i propri stili di progettazione, orientandosi verso pratiche più innovative e coerenti con gli obiettivi, il contesto e le caratteristiche degli studenti coinvolti nei compiti autentici realizzati.

Complessivamente, l'analisi conferma l'efficacia del percorso formativo, evidenziando un significativo affinamento nella formulazione di obiettivi di apprendimento in linea con i criteri SMART. In particolare, i docenti hanno dimostrato una maggiore capacità nella definizione di obiettivi chiari, valutabili e pertinenti, con punteggi superiori a 0,8. Per quanto riguarda gli aspetti legati alla misurabilità e alla definizione temporale, i valori risultano leggermente inferiori, attestandosi intorno a 0,7.

In sintesi, il percorso formativo ha favorito un miglioramento sostanziale nella progettazione didattica, consentendo di definire obiettivi con un livello ottimale di precisione e applicabilità.

3. COMMENTI E RIFLESSIONI FINALI

L'obiettivo principale di questo studio era descrivere lo sviluppo delle competenze progettuali dei docenti attraverso un percorso strutturato in tre fasi—smuo-

vere, formare e trasformare—basato sui principi del *design thinking* e del *constructive alignment*. La scelta di focalizzarsi sulle abilità di riscrittura degli obiettivi di apprendimento si è rivelata funzionale, poiché ha permesso di tradurre elementi qualitativi in dati quantitativi, fornendo un quadro più strutturato e misurabile dell'efficacia del processo formativo.

I risultati confermano che l'integrazione tra *design thinking* e *constructive alignment* ha avuto un impatto significativo, permettendo di individuare criteri affidabili e coerenti per la valutazione delle evidenze raccolte. In particolare, l'approccio iterativo e centrato sul problema proprio del *design thinking* ha stimolato una maggiore riflessività nei docenti, mentre il *constructive alignment* ha garantito che gli obiettivi di apprendimento fossero allineati con le attività didattiche e le modalità di valutazione. Questa sinergia ha favorito un cambiamento negli stili di progettazione dei partecipanti, che si sono orientati verso pratiche più innovative e coerenti con il contesto educativo e le caratteristiche degli studenti. Un chiaro indicatore di questo miglioramento è stato l'affinamento nella scrittura degli obiettivi SMART, evidenziando una maggiore precisione e aderenza ai criteri di efficacia.

Nonostante gli esiti positivi, lo studio presenta alcuni limiti. Il numero ristretto di partecipanti (66 docenti), pur rappresentando la totalità dei soggetti coinvolti nel progetto Erasmus Exchange, non consente di trarre conclusioni generalizzabili. Inoltre, la ricerca ha considerato solo un segmento del processo di progettazione didattica, focalizzandosi sulla riscrittura degli obiettivi, senza esplorare in dettaglio l'impatto sulle effettive pratiche in aula o sulle performance degli studenti.

Per sviluppi futuri, sarà fondamentale ampliare il campione di studio e includere contesti educativi diversificati, al fine di verificare la replicabilità e la scalabilità del modello adottato. Un ulteriore approfondimento potrebbe riguardare l'osservazione diretta delle pratiche didattiche e l'analisi degli effetti sulle competenze degli studenti. Infine, l'adozione su larga scala di percorsi formativi basati sul *design thinking* e sul *constructive alignment* potrebbe contribuire a innovare le pratiche didattiche attuali, offrendo ai docenti strumenti più efficaci per progettare esperienze di apprendimento significative e allineate alle esigenze del XXI secolo.

BIBLIOGRAFIA

- Agrati, L.S. (2008). *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*. Carocci Editore.
- Agrati, L.S., & Vinci, V. (2022). Evaluative Knowledge and Skills of Student Teachers Within the Adapted Degree Courses, *Frontiers in Education*, 7.
- Biggs, J.B. (2003). Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives. *Imaginative Curriculum Project*, LTSN Generic Centre.
- Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (2001). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, issue 86(6), pp. 84-92.
- Bru, M. (2002), Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 63-73.
- Cardarello, R. (2018). *Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage.
- Davey, R. (2013). *The Professional Identity of Teacher Educators. Career on the cusp?* London: Routledge.
- Dolak, K., Uebernickel, F. & Brenner, W. (2013). Design Thinking and Design Science Research. *Positioning Paper DESRIST 2013. Institute of Information Management*, University of ST. Gallen.
- Doran, G.T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Ama Forum*, pp. 35-36.
- Frisch, M. & Pfeffer-Meyer, V. (Dir.) (2021). *Rapports aux savoirs, intelligence collective et professionnalisation*. Paris: L'Harmattan.
- Gobble, M.M. (2014). Design Thinking. *Research-Technology Management*, 57(3), pp. 59-62.
- Goldman, S.V., & Zielezinski, M.B. (2016). Teaching with Design Thinking: Developing New Vision and *Approaches to Twenty-First Century Learning*.
- Leifer, L.J., & Steinert, M. (2011). Dancing with ambiguity: Causality behavior design thinking and triple-loop-learning. *Information Knowledge System Management*, 10, pp. 151-173.
- Johansson-Skoldberg, U., & Woodilla, J. (2013). Design Thinking: Past, Present and Possible Futures. *Creativity and Innovation Management*, 22(2).
- Hassan, R., Ali, A., Howe, C.W., & Zin, A.M. (2022). Constructive alignment by implementing design thinking approach in artificial intelligence course: Learners' experience *AIP Conf. Proc.* 2433, 030007.
- Hasso-Plattner Institute of Design at Stanford (d.school). (n.d.). *An Introduction to Design Thinking. PROCESS GUIDE*.
- Henry, C., & Kemmis, S. (1985). A Point-by-Point Guide to Action Research for Teachers. *The Australian Administrator*. 6, 4.
- Ineta, L. (2014). Design Thinking in Pedagogy. *Journal of Education Culture and Society*, 2, pp. 63-74.
- Owen, Ch. (2007). Design Thinking: Notes on its Nature and Use. *Design Research Quarterly*, 2(1), pp. 16-27.
- Perla, L. (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito, *Dossier monografico "La formazione dei docenti come percorso di ricerca. Approcci e modelli innovative"*, 13, 21.
- Plattner, H. (ed.) (2010). *D-school Bootcamp Bootleg. Institute of Design at Stanford*.

- Plattner, H., Meinel, C. & Weinberg, U. (2009). Design Thinking: An Educational Model Towards Creative Confidence. *Proceedings of the 1st International Conference on Design Creativity (ICDC 2010)*, 11, pp. 1-8.
- Rakap, S. (2024). Chatting with GPT: Enhancing Individualized Education Program Goal Development for Novice Special Education Teachers. *Journal of Special Education Technology*, 39(3), pp. 339-348.
- Rapoport, A. (1968). Prospects for experimental games. *Journal of Conflict Resolution*, 12(4), pp. 461-470.
- Ray, B. (2012). *Design Thinking: Lessons for the Classroom*.
- Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), pp. 330-348.
- Rittel, H.W.J., & Webber, M.M. (1972). Dilemmas in General Theory of Planning. *Working paper No.194, presented at the Institute of Urban and Regional Development*, University of California, Berkeley.
- Scheer, A., Noweski, C. & Meinel, C. (2012). Transforming constructivist learning into action: Design thinking in education. *Design and Technology Education*, 17(3), pp. 8-19.
- Scott, D., & Lock, J. (2021). *Teacher as designer: design thinking for educational change*. London: Springer.
- Sharma, M.K., & Sharma, R.C. (2021). Innovation Framework for Excellence in Higher Education Institution, *Global Journal of Flexible Systems Management*, 22, pp. 141-155.
- Simon, H.A. (1969). *The Sciences of the Artificial. 1st edition*. Cambridge MA: MIT Press.
- Snelbecker, G.E. (1987). Instructional design skills for classroom teachers. *Journal of Instructional Development* 10, pp. 33-40.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire certificare competenze nel secondo ciclo*. Milano: Rizzoli.
- Waloszek, G. (2012). *Introduction to Design Thinking*. SAP AG, SAP User Experience.

14. IL RUOLO TRASFORMATIVO DELLO SVILUPPO PROFESSIONALE SULLE PRATICHE VALUTATIVE DEI DOCENTI: RISULTATI DI UN'INDAGINE ESPLORATIVA¹

M. Elisabetta Cigognini, Laura Parigi
Indire-Firenze

ABSTRACT

Lo studio esamina le percezioni dei dirigenti scolastici sull'impatto delle iniziative di formazione in servizio degli insegnanti sull'adozione di pratiche di assessment for learning nelle scuole italiane, utilizzando dati raccolti tra il 2020 e il 2023. L'analisi si concentra sulle opinioni dei dirigenti sull'efficacia della formazione, prendendo in considerazione variabili come la modalità di erogazione (in presenza, online o mista), la durata del corso e il pubblico destinatario. La ricerca è stata condotta su un campione di convenienza di scuole affiliate al Movimento Avanguardie Educative, contraddistinte dal loro forte impegno nell'innovazione pedagogica. Questa scelta ha permesso di analizzare un numero significativo di casi (n = 400), offrendo l'opportunità di esplorare come la formazione in servizio possa favorire trasformazioni professionali e promuovere l'adozione dell'assessment for learning. Il contributo esamina criticamente i risultati dello studio alla luce delle sue principali limitazioni, in particolare quelle relative alla validità esterna, e sottolinea che

¹ Pur essendo il risultato del lavoro e della riflessione di ricerca sinergici di entrambe le autrici, a M. E. Cigognini si possono attribuire i paragrafi Background, Metodologia, Conclusioni, a Laura Parigi i paragrafi Introduzione, Risultati e Discussione.

l'inclusione di campioni più eterogenei potrebbe approfondire la comprensione di questi fenomeni in contesti diversi.

PAROLE CHIAVE

Valutazione per l'apprendimento; formazione professionale degli insegnanti.

1. INTRODUZIONE

Un'educazione sostenibile, inclusiva e orientata a promuovere un apprendimento significativo in una prospettiva di apprendimento permanente (obiettivo 4 dell'Agenda 2030), individua nella valutazione dell'apprendimento e nell'Assessment for Learning (AfL) (Stiggins, 2005) gli elementi cruciali per favorire l'apprendimento attivo, lo sviluppo dell'auto-regolazione e della metacognizione negli studenti. La ricerca educativa ha fornito solide prove a sostegno dell'efficacia del coinvolgimento degli studenti nei processi di valutazione dell'apprendimento (Hattie, 2008). In particolare, la partecipazione attiva degli studenti rappresenta un elemento centrale della valutazione formativa in cui l'autovalutazione e la valutazione tra pari emergono come le modalità più diffuse di coinvolgimento attivo (Andrade, 2021). Tali pratiche, riconosciute come strumenti efficaci per promuovere l'apprendimento attivo, l'autoregolazione e lo sviluppo metacognitivo, favoriscono l'autoefficacia degli studenti (Panadero et al., 2017).

L'ottica dell'*AfL* è richiamata anche nel quadro normativo del sistema d'istruzione italiano che assegna alla valutazione una funzione formativa e di sostegno al successo formativo degli studenti (DPR n. 275/1999; D. Lgs. 62/2017), tuttavia la cultura valutativa attualmente predominante nelle scuole attribuisce un ruolo centrale alla valutazione sommativa, finalizzata a misurare gli esiti dell'apprendimento al termine di un periodo o di un corso di studi (Corsini et al., 2023; Rinaldi, 2024). A conferma di tale tendenza si rileva che alcune pratiche caratterizzanti l'*AfL*, come ad esempio l'autovalutazione, non sia né praticata né promossa a scuola: nonostante i benefici documentati, l'adozione di queste strategie è ancora limitata, con meno di un terzo degli insegnanti italiani che le implementano in classe (Agrusti, 2023). Durante la pandemia, l'uso dell'autovalutazione e della valutazione tra pari si è intensificato nelle attività a distanza e in asincrono, mentre in presenza e nei momenti di lezione in sincrono è prevalsa la valutazione tradizionale (Benassi et al., 2022; Cigognini & Di Stasio, 2022). Emerge pertanto la necessità di identificare gli ostacoli che impediscono una diffusione più ampia di tali strategie, nonché di esplorare come lo sviluppo professionale docente possa facilitare la loro adozione: il contributo approfondisce i risultati un'indagine esplorativa sulle condizioni di efficacia dello sviluppo professionale per l'adozione di pratiche di valutazione per l'apprendimento. Lo studio ha indagato le caratteristiche e le ricadute percepite di iniziative di formazione sulla valutazione degli apprendimenti realizzate dalle scuole nel triennio 2020-23, periodo ricco di iniziative formative per lo sviluppo delle competenze valutative, sia rispetto ai bisogni emersi nella scuola della pandemia e sia rispetto alle istanze dell'ordinanza ministeriale 172/20 - abrogata nel 2025 - che ha contribuito ad alimentare l'interesse delle scuole nei confronti della valutazione degli apprendimenti in tutti gli ordini di scuola. Queste iniziative rappresentano un interessante contesto per l'osservazione delle pratiche di sviluppo professionale sulla valutazione degli apprendimenti, e in particolare per l'adozione di approcci

di AfL. I risultati (Cigognini & Parigi, 2024) sono discussi alla luce delle caratteristiche del campione e delle scelte metodologiche operate in fase di progettazione dello studio, al fine di contestualizzare gli esiti e problematizzare le condizioni di estensione e replicabilità dello studio.

2. BACKGROUND

L'AfL è un approccio valutativo formativo integrato nella pratica didattica quotidiana, fondato su una visione costruttivista e volto a sviluppare competenze quali autoregolazione, riflessione, motivazione e consapevolezza metacognitiva (Flórez & Sammons, 2013; DeLuca et al., 2012), attraverso strategie quali la condivisione degli obiettivi di apprendimento, il feedback formativo, l'autovalutazione e la valutazione tra pari (William, 2011). Lo sviluppo professionale in servizio dei docenti rappresenta un fattore cruciale per il consolidamento dell'AfL nella pratica quotidiana. I modelli di formazione tradizionali, centrati sulla trasmissione unidirezionale di conoscenze, si sono dimostrati poco efficaci. Al contrario, approcci contemporanei che promuovono l'apprendimento attivo, la riflessione critica, la collaborazione tra pari e l'integrazione con il contesto scolastico reale, sembrano avere un impatto più significativo sia sulle competenze dei docenti sia sugli esiti degli studenti (De Vries et al., 2022). Uno degli ostacoli principali nella ricerca sull'efficacia della formazione in servizio risiede nella difficoltà di costruire campioni randomizzati che tengano conto della complessità del contesto educativo e della soggettività delle percezioni degli insegnanti. Quando l'obiettivo è indagare aspetti come la qualità percepita dei percorsi formativi, l'impatto sul senso di autoefficacia professionale o la capacità degli interventi di colmare gap preesistenti tra docenti con livelli di preparazione differenti, risulta metodologicamente arduo applicare procedure di campionamento casuale (Goldschmidt & Phelps, 2010). I vincoli organizzativi delle scuole, la disponibilità disomogenea degli insegnanti, le differenze nei contesti didattici e l'impossibilità di standardizzare le esperienze pregresse rendono complesso l'allestimento di gruppi realmente equivalenti. Inoltre, la natura qualitativa di molte delle variabili in esame — come la motivazione personale, la percezione dell'utilità della formazione o l'aderenza al proprio stile professionale — richiede strumenti e approcci che mal si prestano a una rigida randomizzazione. In questo quadro, l'adozione di campioni di convenienza, sebbene imponga dei limiti sotto il profilo della validità esterna, rappresenta spesso una strada percorribile per avviare ricerche esplorative su fenomeni sfuggenti e profondamente intrecciati al contesto operativo quotidiano degli insegnanti (Maxwell, 1992).

3. METODOLOGIA

La riflessione di questo contributo verte su un impianto di tipo mixed-method o a metodi misti (Ponce, 2015; Creswell, 2014). L'analisi presentata intende contribuire all'identificazione delle condizioni di efficacia dello sviluppo professionale diretto all'adozione della valutazione per l'apprendimento (Stiggins, 2005). A tale scopo, si sono prese in esame le caratteristiche dei corsi di formazione in servizio realizzati dalle scuole nel periodo 2020-2023, finalizzati allo sviluppo delle competenze degli insegnanti nella valutazione degli apprendimenti. La ricerca verte sulle seguenti domande guida: I) Quali sono i bisogni formativi che le scuole hanno espresso in merito alla nuova valutazione? II) Quali sono le caratteristiche degli interventi formativi realizzati nelle scuole? III) Quali sono state le principali ricadute osservate sui comportamenti professionali? Il questionario, implementato tramite LimeSurvey e reso disponibile alle scuole nel periodo marzo – aprile 2023, si compone di quattro parti di circa 30 domande totali, principalmente a risposta chiusa, con un tempo di compilazione di circa 30 minuti. La prima parte è finalizzata ad inquadrare il contesto scolastico e le caratteristiche degli interventi formativi e del modello formativo (durata, modalità, tipologia di conduzione, etc.); la seconda parte rileva i bisogni riscontrati dai docenti che hanno spinto le scuole ad intraprendere i percorsi formativi e le strategie formative adottate dai formatori; la terza parte individua le ricadute della formazione sulla literacy valutativa (Looney, 2018) dei docenti partecipanti e sulle pratiche valutative, con particolare agli approcci di *valutazione per l'apprendimento*, alla *valutazione formante* (Earl, 2013; Hadji, 2017). Per rilevare le ricadute della formazione, è stato inserito un questionario di autovalutazione delle pratiche valutative pre e post-formazione, composto da item relativi alle tipologie di prove di valutazione, agli strumenti e alle modalità di restituzione degli esiti della valutazione in itinere (scale di giudizio sintetico, feedback). La quarta parte dell'indagine approfondisce le azioni di ricerca e di sperimentazione in atto nelle scuole, soprattutto per una continuità negli ordini superiori, e non oggetto del presente contributo. L'indagine, indirizzata ai dirigenti scolastici o, in alternativa, a figure di sistema con funzioni di coordinamento sulla valutazione degli apprendimenti, ha coinvolto un campione di comodo (Andrade, 2021) costituito dagli istituti scolastici aderenti al Movimento Avanguardie educative, una rete di scuole promossa dall'INDIRE per sostenere nell'innovazione didattica attraverso la sperimentazione di modelli trasformativi (Nardi et al., 2024). La scelta di un campione di comodo, costituito dagli istituti scolastici aderenti al Movimento delle Avanguardie educative, è giustificata dalla natura esplorativa della ricerca, orientata a individuare le condizioni di efficacia dello sviluppo professionale nella promozione della valutazione per l'apprendimento. In questo quadro, il campione, pur non essendo rappresentativo, consente di esplorare

in profondità fenomeni emergenti e di raccogliere evidenze utili a generare ipotesi e orientare successive ricerche. In particolare, si è tenuta in considerazione l'ampiezza della popolazione che sarebbe stata raggiunta dal questionario (circa 1300 dirigenti). Per l'elaborazione dei risultati ci si è avvalsa di metodi statistici¹ finalizzati ad individuare e descrivere le differenze nelle risposte rispetto ai rispondenti (I e II ciclo) e alle caratteristiche degli interventi formativi (ordini di scuola, distribuzione territoriale, bisogni formativi rilevati, pratiche valutative rilevate, conduttori della formazione etc.). Nel paragrafo che segue è presentata una sintesi ai fini del presente contributo, che analizza i punti di forza e di debolezza dell'indagine condotta, in particolare per quanto concerne le condizioni di validità e generalizzabilità delle correlazioni individuate. Più in generale, attraverso la presentazione degli esiti della ricerca si intende proporre una riflessione sul contributo che le ricerche di tipo esplorativo (Stebbins, 2001; Swedberg, 2020), condotte su larga e media scala, possono offrire alla comprensione delle condizioni di efficacia degli interventi di formazione in servizio e alla ricerca sulle pratiche di insegnamento. La trattazione esaustiva dei risultati dell'indagine è stata operata in (Cigognini & Parigi, 2024).

4. RISULTATI E DISCUSSIONE

Il questionario è stato inviato a 1.320 istituti scolastici, di cui 796 hanno partecipato (60%) e 389 questionari sono stati completati. Il tasso di risposta è stato del 85%-87% nelle sezioni finali, superiore alla media del 44% delle indagini educative online. La maggior parte delle risposte proviene dai dirigenti scolastici (60%), seguiti da collaboratori del dirigente (14%), referenti per la valutazione (13,5%) e altre figure del middle management scolastico (12%). Il 77% delle risposte proviene da scuole del primo ciclo, inclusi gli istituti primari coinvolti nella riforma della valutazione degli apprendimenti. Il campione mostra *un'intensa attività formativa nel triennio*, con il 72% delle scuole che ha avviato più di un'iniziativa sulla valutazione. Il 66% ha realizzato più di tre corsi e oltre la metà ha proposto percorsi superiori alle 10 ore, con il 27% che ha superato le 20 ore di formazione.

¹ L'analisi statistica condotta con il software SPSS ha prodotto delle tabelle di frequenza semplici e doppie con i dati presentati e discussi come frequenze e percentuali; il metodo statistico utilizzato per l'approfondimento delle ipotesi del questionario in oggetto è il test non parametrico del Chi Quadro di Pearson, volto a verificare o meno se vi siano delle associazioni o dipendenze tra due variabili categoriche.

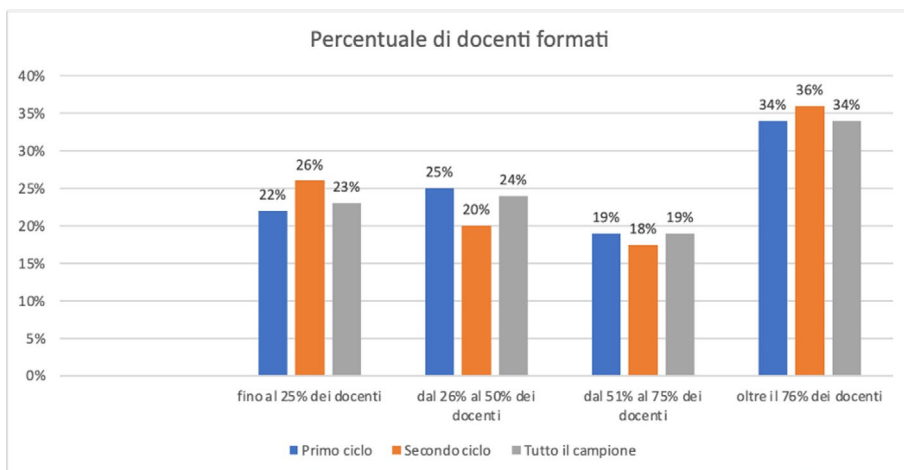


Figura n. 1 – Percentuale dei docenti coinvolti nelle iniziative di formazione

Nonostante l'effetto di autoselezione (Showalter et al., 2017), dovuto alla maggiore propensione delle scuole sensibili al tema della valutazione, il campione, pur non rappresentativo, consente di analizzare in modo significativo le pratiche e i percorsi formativi delle scuole per migliorare la competenza valutativa degli insegnanti. I dati mostrano una forte tendenza delle scuole a coinvolgere una larga parte del corpo docente nei percorsi formativi sulla valutazione: oltre la metà degli istituti ha formato più del 53% dei docenti, e circa un terzo ha superato il 76%. Questo riflette una preferenza per modelli di formazione diffusa, piuttosto che per approcci a cascata (Kennedy, 2014), che pur essendo comuni in contesti con risorse limitate, risultano meno efficaci nel produrre cambiamenti duraturi. Per quanto riguarda il modello formativo, il 52% delle scuole adotta modalità miste (presenza e distanza), seguite dalla formazione a distanza (37%) e in presenza (12%). Nel I ciclo (scuola primaria), prevale la formazione in presenza, mentre nel II ciclo (scuola secondaria) è preferita la modalità a distanza. L'integrazione degli ambienti digitali influenza anche la durata degli interventi: il 57,3% dei corsi in presenza dura meno di 5 ore, mentre circa un terzo delle formazioni online o miste supera le 20 ore. Infine, le scuole tendono a scegliere docenti/ricercatori universitari (31%) e insegnanti in servizio (29%), preferendo esperti con una conoscenza diretta del sistema scolastico. Le finalità della formazione sulla valutazione evidenziano una sostanziale omogeneità tra i cicli scolastici, con un focus principale sulla coerenza tra progettazione didattica e valutazione (77% nel primo ciclo e 72% nel secondo) e sul potenziamento della funzione formativa della valutazione (63%). Si osservano differenze significative in alcune aree: nel II ciclo cresce l'importanza dell'autovalutazione (18% rispetto a 8%) e delle alternative ai voti numerici (32% rispetto a 25%). Il miglioramento degli apprendimenti curricolari è maggiormente percepito nel primo ciclo (40%) rispetto al secondo (44%). Le scuole secondarie mostrano

un maggiore impegno nelle innovazioni valutative, forse per le sfide poste dalla riforma e la complessità degli apprendimenti, sebbene entrambi i cicli attribuiscono importanza alla certificazione delle competenze e al supporto agli alunni BES.

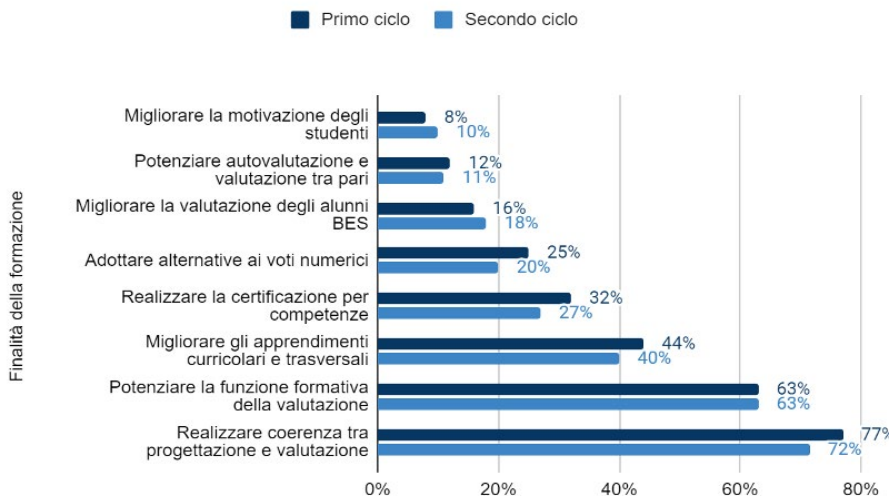


Figura n. 2 – Le finalità della formazione

L'enfasi sulla *coerenza tra progettazione didattica e valutazione* suggerisce una comprensione articolata della necessità di allineare la valutazione agli obiettivi educativi, mentre l'interesse per il potenziamento della funzione formativa della valutazione evidenzia la consapevolezza del suo ruolo nel miglioramento degli apprendimenti. Tuttavia, è importante considerare che questi dati riflettono una percezione indiretta dei bisogni formativi, non provenendo direttamente dagli insegnanti. Le priorità espresse potrebbero quindi rappresentare una visione strategica o gestionale più che esperienziale. Inoltre, nonostante l'orientamento verso pratiche riconducibili all'AfL, rimane limitata la considerazione del coinvolgimento attivo degli studenti nel processo valutativo.

I dati dell'indagine offrono un dettaglio significativo rispetto al bisogno formativo documentato in letteratura (TALIS, 2018 in Agrusti, 2023), che identifica la valutazione come una delle principali necessità per i docenti italiani. *La rilevazione delle ricadute evidenzia cambiamenti significativi nella pratica valutativa grazie alla formazione.* Si osserva un effetto trasformativo generale, con scarti superiori ai 20 punti percentuali per molti degli item del questionario. La formazione ha portato a una riduzione dell'uso di prove tradizionali (interrogazioni, esercitazioni, composizioni) e a un aumento nell'utilizzo di strumenti quali griglie osservazione, autovalutazione, valutazione tra pari e rubriche (+23%).

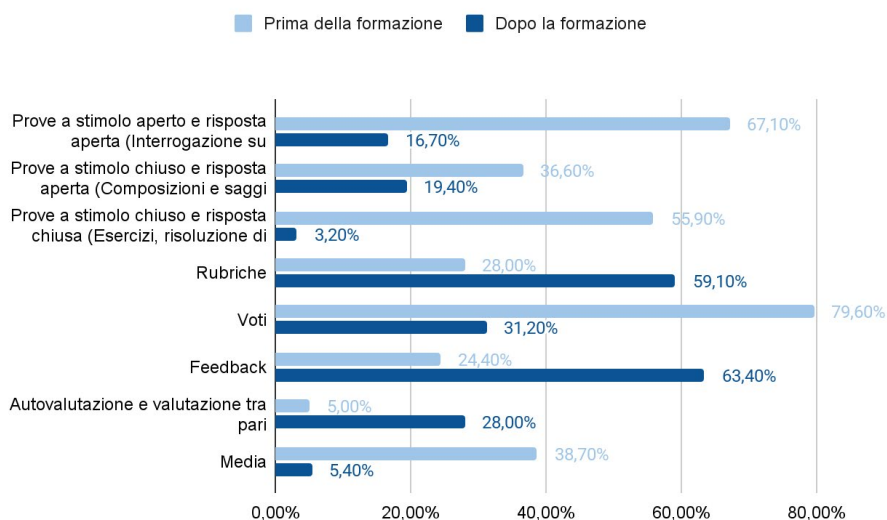


Figura n. 3 – le pratiche didattiche e valutative prima e dopo la formazione

La formazione ha contribuito alla riduzione dell'uso dei voti numerici e delle medie aritmetiche (-23%), favorendo l'adozione di giudizi descrittivi e feedback formativi (+36%). Questo cambiamento si è verificato in modo omogeneo sia nella scuola primaria che nella secondaria, senza differenze significative tra i due cicli. Il risultato indica un progressivo abbandono delle pratiche tradizionali e un maggiore focus su modalità di valutazione formativa. Dopo i percorsi formativi, 93 scuole hanno introdotto pratiche di autovalutazione e valutazione tra pari, sebbene solo in 19 casi l'autovalutazione fosse un obiettivo esplicitamente previsto. I dati indicano che la formazione ha avuto un impatto positivo sull'innovazione delle pratiche valutative, favorendo un approccio più centrato sul miglioramento degli apprendimenti. La diminuzione dei voti numerici e l'aumento dei feedback formativi segnano un cambiamento verso una valutazione orientata all'apprendimento attivo. L'adozione di nuovi strumenti valutativi è più forte nelle scuole con maggiore coinvolgimento dei docenti, suggerendo che la trasformazione dipenda dall'ingaggio degli insegnanti.

5. CONCLUSIONI

Lo studio ha analizzato l'impatto della formazione in servizio dei docenti nell'area dell'AfL, evidenziando un cambiamento positivo nelle pratiche valutative. I risultati evidenziano, quando le iniziative formative sono prolungate nel tempo e coinvolgono un numero significativo di docenti, una riduzione nell'uso dei voti numerici e delle prove tradizionali (come interrogazioni, esercitazioni e compo-

sizioni) insieme ad un aumento nell'adozione di strumenti valutativi alternativi, come griglie di osservazione, autovalutazione, valutazione tra pari e rubriche. Lo studio presenta limiti che ne influenzano la generalizzabilità e la validità: il campione di scuole analizzato non è rappresentativo dell'intero sistema scolastico, essendo costituito principalmente da scuole già orientate verso l'innovazione e la formazione continua, il che introduce un bias di autoselezione. Inoltre, i dati sulle ricadute della formazione sono stati raccolti principalmente dai dirigenti scolastici e da figure di middle management, il che potrebbe non riflettere accuratamente le esperienze dirette attuate dai docenti, sollevando il rischio di una "percezione di successo" legata al ruolo dei rispondenti. Per validare i risultati, sarà necessario un approfondimento con un campione più ampio e rappresentativo di scuole, coinvolgendo direttamente i docenti per raccogliere dati più accurati sulle esperienze quotidiane in aula. Inoltre, sarebbe utile confrontare scuole con diverse propensioni all'innovazione per esplorare come l'adozione di metodologie valutative vari in base alla cultura scolastica e alla leadership educativa. Un approccio che includa focus group, osservazioni sul campo e triangolazione dei dati potrebbe offrire una visione più completa, approfondendo le dinamiche che influenzano l'adozione di pratiche innovative. Inoltre, sarebbe utile approfondire il ruolo della leadership scolastica e le caratteristiche organizzative nel successo di queste pratiche. Infine, lo studio si propone di replicare l'indagine su un campione più ampio per considerare variabili contestuali, come risorse, caratteristiche socioculturali degli studenti e cultura professionale degli insegnanti, al fine di ottenere una visione completa delle dinamiche in gioco nel sistema scolastico italiano.

BIBLIOGRAFIA

- Agrusti, G. (2023). L'indagine TALIS. Che cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani? *RicercaAzione*, 15(1), pp. 33-43.
- Andrade, C. (2021). The inconvenient truth about convenience and purposive samples. *Indian journal of psychological medicine*, 43(1), pp. 86-88.
- Benassi, A., Baldini, R., Bartolini, R., Cigognini M.E., De Maurissens, I., Mosa, E., Nencioni, P., Pedani, V., Pettenati, M. C., & Zanoccoli, C. (2022). *Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21: Report Integrativo*. INDIRE, Firenze. Retrieved from <https://bit.ly/3IJmYYX> (ver. 21.04.2025).
- Cigognini, M. E., & Di Stasio, M. (2022). Formative Assessment. From pandemic practices to sustainable perspective through active learning approaches. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(2), pp. 91-110. <https://doi.org/10.36253/form-13028>
- Cigognini, E., & Parigi, L. (2024). Valutazione per l'apprendimento: La formazione in servizio come leva per il cambiamento professionale. *QWERTY-Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 19(1), pp. 72-93.

- Corsini, C., Felici, V., & Gueli, C. (2023). Il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria. Un'esperienza di Ricerca-Formazione in un istituto romano nei primi mesi di attuazione della riforma (Febbraio-Giugno 2021). *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), pp. 53-70.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- DeLuca, C., Luu, K., Sun, Y., & Klinger, D. A. (2012). Assessment for learning in the classroom: Barriers to implementation and possibilities for teacher professional learning. *Assessment Matters*, 4, pp. 5-29.
- De Vries, J. A., Dimosthenous, A., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2022). The impact on student achievement of an assessment for learning teacher professional development.
- Flórez, M. T., & Sammons, P. (2013). *Assessment for Learning: Effects and Impact*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.). Corwin Press.
- Goldschmidt, P., & Phelps, G. (2010). Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long?. *Economics of Education Review*, 29(3), pp. 432-439. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.002>
- Hadji, C. (2017). Autovalutazione e valutazione tra pari: Strumenti per il successo formativo. *Education Journal*, 26(3), pp. 42-56.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational research review*, 17, pp. 50-62.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional development in education*, 40(5), pp. 688-6.
- Looney, J. (2018). *Assessment for learning: The global policy framework*. *International Journal of Educational Assessment*, 14(1), pp. 18-33.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), pp. 279-301.
- Nardi, A., Parigi, L., & Mangione, G. R. J. (2024). Educational Networks as a lever for change. The Italian school towards a “new normality”. *Innovating Teaching & Learning. Inclusion and Wellbeing for the Data Society*, 260.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational research review*, 22, pp. 74-98
- Ponce, H. (2015). *Mixed-methods research: A practical guide*. Routledge.

- Rinaldi, A. (2024). Una rilettura critica della cultura valutativa predominante per lo sviluppo di una valutazione formativa e descrittiva. *IUL Research*, 5(9), pp. 295-310.
- Showalter, D. A., & Mullet L. B. (2017). Sniffing out the secret poison: Selection bias in educational research. *Mid-Western Educational Researcher*, 29,3, pp. 207-234.
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences* (Vol. 48). Sage.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools, *Phi Delta Kappan*, 87(4), pp. 324-328.
- Swedberg, R. (2020). Exploratory research. *The production of knowledge: Enhancing progress in social science*, 2, 1, pp. 17-41.
- Van Orman, D. S., Gotch, C. M., & Carbonneau, K. J. (2024). Preparing teacher candidates to assess for learning: A systematic review. *Review of Educational Research*.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37(1), pp. 3-14.

15. CONCETTUALIZZAZIONI, STRUMENTI E PRATICHE VALUTATIVE NEI PIANI TRIENNALI DELL'OFFERTA FORMATIVA E NEI RAPPORTI DI AUTOVALUTAZIONE: UNA RICERCA PILOTA NELLE SCUOLE SECONDARIE DELLA PROVINCIA DI UDINE

Giorgia Slaviero, Beatrice Doria
Università degli Studi di Padova
Valentina Grion
Università Telematica Pegaso

ABSTRACT

Le ricerche educative degli ultimi anni hanno sempre più evidenziato l'intrinseco legame tra i processi di apprendimento, insegnamento e valutazione, dimostrando quanto sia necessario riflettere su approcci e pratiche valutative per poter supportare i processi apprenditivi in un'ottica di *lifelong learning*. Nel contesto italiano, le scuole sono chiamate a redigere i Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF) e i Rapporti di Autovalutazione (RAV), all'interno dei quali è necessario dichiarare le modalità con cui viene condotta la valutazione degli apprendimenti.

Nel presente contributo si intendono analizzare i documenti delle scuole statali della Provincia di Udine per indagare le concettualizzazioni, gli strumenti e le pratiche valutative dichiarate, in riferimento agli attuali modelli teorici. Attraverso l'analisi di contenuto dei documenti, sembrerebbe emergere che la valutazione venga intesa come un processo continuo e complesso, che richiede non solo di misurare i risultati raggiunti, ma anche di supportare continuamente i processi di apprendimento degli studenti. Tuttavia, una lettura più approfondita, con un'attenzione particolare al ruolo degli studenti e all'utilizzo dei criteri valutativi, restituisce un quadro diverso, caratterizzato dalla prevalenza di un approccio "tradizionale" alla valutazione.

Il presente lavoro rappresenta la fase pilota di un progetto molto più ampio che intende analizzare un campione rappresentativo di scuole secondarie del contesto italiano, attraverso un'esplorazione indiretta del costruito oggetto d'indagine.

PAROLE CHIAVE

Valutazione degli apprendimenti; Scuole secondarie; Piano Triennale dell'Offerta Formativa; Rapporto di AutoValutazione.

1. FRAMEWORK TEORICO

La valutazione è una componente essenziale del processo educativo, che influenza profondamente la motivazione, l'autostima e il coinvolgimento degli studenti, costituendo uno dei principali fattori che orientano l'apprendimento e la crescita personale (Grion & Restiglian, 2019). In questo senso, essa deve costituire un processo che «precede, accompagna e segue i percorsi curricolari» (Indicazioni Nazionali, p. 19, 2012).

In questo quadro teorico, si inserisce il concetto di “valutazione educativa”, intesa come un processo di negoziazione sociale in cui i criteri e gli strumenti valutativi sono trasparenti e condivisi tra i diversi partecipanti dei processi valutativi (Galliani, 2009; Corsini, 2023).

La valutazione educativa, data la sua natura polisemica e multireferenziale, privilegia la funzione formativa e autentica della valutazione, cioè finalizzata a comunicare lo stato di avanzamento del processo formativo, piuttosto che la certificazione finale degli esiti, propria della visione di valutazione dell'apprendimento o sommativa (Galliani, 2015).

All'interno della visione della valutazione educativa, persistono una pluralità di oggetti e soggetti, oltre che numerose pratiche e funzioni della valutazione.

La recente letteratura (Boud, 2000; Grion & Serbati, 2019; Grion e Restiglian, 2019; Nigris & Agrusti, 2021; Wiliam, 2011) ha inoltre ulteriormente dettagliato la valutazione formativa, giungendo a definirne ulteriori prospettive teoriche. Accanto alle funzioni sommativa e formativa, sono stati definiti oggi costrutti quali quelli di “valutazione per l'apprendimento” e “valutazione sostenibile”.

Ciò che contraddistingue particolarmente questi ultimi due costrutti rispetto alle precedenti funzioni identificate a suo tempo da Scriven (1967), riguarda il ruolo attivo degli studenti nei processi valutativi. Volendo rappresentare pratiche valutative orientate a supportare l'apprendimento esse dovrebbero fare riferimento alle principali caratteristiche tipiche della valutazione per l'apprendimento: condivisione o co-costruzione con gli studenti dei criteri valutativi e impiego del feedback per supportare i processi di apprendimento (Grion, Restiglian & Slaviero, 2025).

Un'ulteriore funzione della valutazione viene definita dal costrutto di “valutazione sostenibile”. In questo caso l'attenzione non viene rivolta allo sviluppo di competenze utili nel futuro di ciascuno/a studente. Boud (2010) sottolinea che

affinché gli studenti diventino *effective lifelong learners*, devono anche essere preparati a valutare i compiti di apprendimento che affrontano nel corso della loro vita. Dovrebbero essere in grado di farlo in modo da identificare se hanno raggiunto gli standard appropriati per il compito da svolgere e di cercare forme di feedback nel loro ambiente (dai pari, da altri professionisti, da fonti scritte e di altro tipo)

per consentire loro di intraprendere l'apprendimento correlato in modo più efficace (Boud, 2010, p.152).

In questo senso, il momento valutativo dovrebbe realizzarsi come contesto in cui poter offrire a studentesse e studenti occasione per acquisire competenze valutative.

Nonostante le evidenze messe in luce da ampia letteratura a favore di queste due ultime prospettive e delle NAP (scrivere definizione e mettere riferimenti bibliografici), i contesti scolastici italiani sembrerebbero ancora fortemente ancorati a modelli tradizionali, in particolare alla ampia prevalenza nelle pratiche didattiche della funzione sommativa della valutazione e al suo esito in termini di voto numerico. Quest'ultimo è spesso percepito come un giudizio statico e definitivo, piuttosto che come un'opportunità per favorire un apprendimento autentico e significativo (Corsini, 2023).

Superare tali concettualizzazioni rappresenta una sfida cruciale per costruire un sistema educativo più equo, inclusivo e motivante (Piricò et al., 2024).

Assumere nelle pratiche didattiche una prospettiva di valutazione per l'apprendimento e di valutazione sostenibile rappresenterebbe per le scuole l'attivazione di processi rispettosi della normativa vigente, in particolare in riferimento al Decreto Legislativo n.62 del 13 aprile 2017 laddove afferma che la valutazione assume una «funzione formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze».

2. METODO

2.1 OBIETTIVO

Alla luce del quadro teorico evidenziato, la presente ricerca pilota - prima fase di una ricerca che verrà estesa ad un campione rappresentativo di scuole a livello nazionale - intende esplorare gli approcci e le pratiche valutative dichiarate dalle scuole secondarie statali della provincia di Udine.

Sulla base del presente obiettivo di ricerca sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- **Q1.** Quali sono: a) le concettualizzazioni, b) gli strumenti le pratiche valutative, emergenti dalle dichiarazioni delle scuole nei documenti PTOF e RAV?

- **Q2.** Come si rapportano tali concettualizzazioni, strumenti e pratiche con gli attuali modelli teorici che la ricerca educativa propone in relazione alla valutazione scolastica?

2.2 CAMPIONE, STRUMENTI E PROCEDURE DI ANALISI

Per rispondere alle relative domande di ricerca, sono stati analizzati il Piano Triennale dell'offerta Formativa (PTOF) e il Rapporto di Autovalutazione (RAV) delle 63 scuole secondarie statali della provincia di Udine, suddivise in 39 di primo grado e 24 di secondo grado.

Dai documenti, sono state estratte le pagine relative alla valutazione degli apprendimenti, rispettivamente i paragrafi “Valutazione degli apprendimenti” e “Curricolo, progettazione e valutazione”.

I documenti, scaricati dalla piattaforma *ScuolaInChiaro*, sono stati sottoposti a un'analisi qualitativa del contenuto utilizzando il software Atlas.ti 24 (Braun & Clarke, 2012).

Per ciascuna parola, frase o paragrafo significativi per la presente ricerca, sono stati creati dei nuclei, o *codici*, secondo un approccio bottom-up (Semeraro, 2014). In una seconda fase di analisi, i codici sono stati aggregati in *famiglie di codici* che descrivono specifiche attività, riferibili agli strumenti e pratiche valutative.

3. RISULTATI

3.1 QUALI SONO LE CONCETTUALIZZAZIONI, GLI STRUMENTI E LE PRATICHE VALUTATIVE DICHIARATE DALLE SCUOLE NEI DOCUMENTI PTOF E RAV?

a) **Concettualizzazioni della valutazione**

Per comprendere quali concettualizzazioni della valutazione vengano espresse nei documenti analizzati, sono state innanzitutto analizzate le parole con le maggiori frequenze, che si possono osservare nella tabella 1.

CONCETTI	Fq.	%
abilità	186	2,37%
alunni	116	1,48%
apprendimento	600	7,65%
autonomia	104	1,33%
capacità	193	2,46%
classe	410	5,23%
competenze	317	4,04%
compiti	139	1,77%
comportamento	421	5,37%
conoscenze	200	2,55%
criteri	731	9,32%
curricolo	538	6,86%
decimi	106	1,35%
docenti	281	3,58%
finale	118	1,50%
giudizio	250	3,19%
livello	186	2,37%
motivazione	101	1,29%
obiettivi	105	1,34%
percorso	178	2,27%
pratiche	184	2,35%
processo	205	2,61%
progettazione	95	1,21%
prove	182	2,32%
qualità	94	1,20%
studenti	375	4,78%
studio	179	2,28%
trasversale	96	1,22%
valutazione	1154	14,71%

Tabella 1. Concettualizzazione della valutazione nelle scuole secondarie di primo e secondo grado

Dopo aver analizzato le frequenze delle parole maggiormente citate nei documenti, si è proceduto con un'analisi specifica dei termini con le maggiori percentuali.

Il termine valutazione (14,71%) viene esplicitato con i seguenti significati:

- valutazione periodica e finale;
- valutazione del comportamento;
- criteri di valutazione;
- strumenti di valutazione.

Nel testo, ad esempio, si legge:

«La valutazione periodica e finale viene integrata con la descrizione dei processi formativi [...] e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti conseguito»

[p. 9 - Piani Triennali dell'Offerta Formativa]

«[...] La valutazione del comportamento viene espressa mediante un giudizio sintetico [...]»

[p.110 - Piani Triennali dell'Offerta Formativa]

Per quanto concerne l'apprendimento (7,65%), le scuole dichiarano di considerare l'apprendimento come un processo che si può esprimere tramite giudizi o livelli (a seconda della normativa scolastica in vigore), un esempio viene proposto di seguito:

«[...] I livelli di apprendimento sono definiti sulla base di dimensioni che caratterizzano l'apprendimento e che permettono di formulare un giudizio descrittivo [...]»

[p.71 - Piani Triennali dell'Offerta Formativa]

Il curriculum (6,86%) viene citato in relazione alle *Indicazioni Nazionali per il Curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* e al curriculum di istituto che il collegio docenti approva nelle sue sedute. Con particolare attenzione, viene trattato l'argomento del curriculum verticale, inteso come azione progettuale delle scuole per assicurare una coerenza e condivisione degli obiettivi formativi.

«[...] L'Istituto ha elaborato, in seno ai Dipartimenti disciplinari, il Curriculum verticale di Educazione civica in riferimento alle Linee guida per l'insegnamento [...]»

[p.252 - Piani Triennali dell'Offerta Formativa]

Dall'analisi del dichiarato sembrerebbe emergere che la valutazione rappresenti un processo complesso e integrato, orientato non solo alla misurazione dei risultati, ma anche al supporto e al miglioramento del percorso di apprendimento degli studenti.

[...] A seguito della valutazione periodica e finale, la scuola provvede a segnalare tempestivamente ed opportunamente alle famiglie delle alunne e degli alunni eventuali livelli di apprendimento parzialmente raggiunti o in via di prima acquisizione e, nell'ambito della propria autonomia didattica ed organizzativa, attiva specifiche strategie e azioni che consentano il miglioramento dei livelli di apprendimento [...] (p.8 - Piani Triennali dell'Offerta Formativa).

Essa è descritta come un processo continuo, che considera sia l'acquisizione delle conoscenze, sia lo sviluppo delle competenze, con un forte legame alla trasparenza dei criteri, che sono generalmente condivisi tra docenti e team scolastici.

[...] Ha essenzialmente finalità formativa ed educativa, in quanto concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli studenti; documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze [...] (p.23 - Piani Triennali dell'Offerta Formativa).

Tale concettualizzazione non trova però riscontro nei risultati emergenti dall'analisi di strumenti e pratiche di valutazione dichiarati dalle scuole.

b) Strumenti e pratiche valutative

Scuole secondarie di primo grado

Relativamente agli strumenti e pratiche valutative, le scuole secondarie di primo grado descrivono un ampio spettro di possibilità di seguito elencate (Tab. 2).

STRUMENTI E PRATICHE VALUTATIVE	Fq.	%
interazioni orali	6	2,17%
autobiografia cognitiva	5	1,81%
autovalutazione	3	1,08%
diari di bordo	2	0,72%
elaborati	21	7,58%
feedback	4	1,44%
osservazione	31	11,19%
prova valutativa	124	44,77%
verifica e test	29	10,47%
compito valutativo	18	6,50%
questionari	4	1,44%
screening	1	0,36%
rubrica di valutazione	15	5,42%
griglia	12	4,33%
annotazioni del docente	2	0,72%
TOTALE	277	100,00%

Tabella 2. Pratiche valutative nelle scuole secondarie del primo grado

Il 50% delle pratiche valutative dichiarate dalle scuole risultano essere le prove valutative (fq. 124, le cui sotto-categorie è possibile analizzarle nella tabella 3),

seguite da osservazioni (11,19%) e da verifiche o test (10,47%). Il feedback, pratica che corrisponde alla concezione di valutazione formativa, per l'apprendimento e sostenibile, risulta dichiarato solamente in 4 occasioni, costituendo l'1,44% delle pratiche dichiarate.

Di seguito si illustrano nello specifico tutte le pratiche dichiarate dalle scuole secondarie di primo grado (Tab. 3).

RAGGRUPPAMENTI	CODICE	fq.	fq. totale
interazioni orali	argomentazioni	2	6
	narrazioni	1	
	conversazione di gruppo	1	
	discussioni	1	
	analisi interazioni	1	
autobiografia cognitiva	autobiografia cognitiva	5	5
autovalutazione	autovalutazione	3	3
diari di bordo	diari di bordo	2	2
elaborati	elaborati grafici	2	21
	elaborati scritti	1	
	elaborato di gruppo	4	
	prodotto multimediale	2	
	elaborato digitale	1	
	elaborato individuale	6	
	mappa di sintesi	1	
	esercitazione	2	
esercizi	2		
feedback	feedback	4	4
osservazione	osservazione	8	31
	osservazione continua	1	
	osservazione in itinere	1	
	osservazione non strutturata	2	
	osservazione periodica	1	
	osservazione significativa	1	
	osservazione sistematica	17	

prova valutativa	prova aperta	3	124
	prova autentica	4	
	prova comune	1	
	prova di ingresso	1	
	prova esperta	3	
	prova finale	2	
	prova grafica	8	
	prova in ingresso	2	
	prova in itinere	2	
	prova motoria	1	
	prova non strutturata	4	
	prova oggettiva	5	
	prova orale	23	
	prova pratica	13	
	prova psicomotoria	2	
	prova scritta	17	
	prova semi-strutturata	9	
	prova soggettiva	1	
	prova sommativa	1	
	prova standardizzata	1	
prova strumentale	1		
prova strutturata	16		
prova tecnica	1		
prova valutativa	3		
verifica e test	verifica	25	29
	verifica periodica	1	
	test	3	
compito	compito autentico	3	18
	compito di prestazione	6	
	compito di realtà	9	
questionari	questionari	4	4
screening	screening	1	1
rubrica di valutazione	rubrica di valutazione	15	15

griglia	griglia	5	12
	griglia di osservazione	6	
	griglia di valutazione	1	
annotazione del docente	annotazione del docente	2	2

Tabella 3. Pratiche valutative specifiche nelle scuole secondarie del primo grado

All'interno della categoria generica di "prova valutativa" sono state inserite le varie tipologie di prove citate dalle scuole di primo grado, tra queste la prova orale risulta essere la maggiormente citata (fq. 23), seguite dalla prova scritta (fq. 17) e prova pratica (fq. 13). Per quanto riguarda la categoria "verifica e test", le scuole dichiarano di utilizzare genericamente "verifiche" (fq. 25) e "test" (fq. 3) per valutare gli apprendimenti degli studenti e delle studentesse. Si legge ad esempio:

[...] Le prove di verifica, che assumono tipologie differenti ma complementari al fine di valutare aspetti diversi delle discipline curriculari, tengono conto della situazione iniziale e del percorso dell'alunno descrivendo i risultati del processo formativo [...] (p. 37 - Piani Triennali dell'Offerta Formativa).

Scuole secondarie di secondo grado

I documenti dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa e i Rapporti di AutoValutazione delle scuole di secondo grado dichiarano che le prove valutative, termine generico le cui esplicitazioni è possibile leggere nella tabella 5, rappresentano il 47,26% delle pratiche dichiarate. Gli elaborati (14,38%) e le verifiche (13,70%) compongono, assieme alle prove valutative, la quasi totalità delle dichiarazioni delle scuole (Tab. 4).

STRUMENTI E PRATICHE VALUTATIVE	Fq.	%
autoriflessione	1	0,68%
autovalutazione	1	0,68%
elaborati	21	14,38%
osservazione	5	3,42%
prodotto multimediale	2	1,37%
prova valutativa	69	47,26%
test	9	6,16%
verifica	20	13,70%
questionario	2	1,37%
rubrica di valutazione	2	1,37%
griglia	14	9,59%
TOTALE	146	100,00%

Tabella 4. Pratiche valutative nelle scuole secondarie del secondo grado

All'interno del codice "prova valutativa", sono state individuate le seguenti tipologie di prove: prove orali e prove scritte (entrambi i codici con frequenza 14), prove pratiche (fq. 6) e strutturate (fq. 5) (Tab. 7).

RAGGRUPPAMENTI	CODICE	fq.	fq. totale
autoriflessione	autoriflessione	1	1
autovalutazione	autovalutazione	1	1
elaborati	elaborati di gruppo	3	21
	elaborati individuali	8	
	elaborato scritto	4	
	esercitazioni	5	
	portfolio	1	
osservazione	osservazione	3	5
	osservazione diretta	1	
	osservazione sistematica	1	
prodotto multimediale	prodotto multimediale	2	2
prova valutativa	compito di realtà	1	69
	prova aperta	1	
	prova di comprensione	1	
	prova di ingresso	1	
	prova disciplinare	2	
	prova diversificata	1	
	prova finale	1	
	prova grafica	4	
	prova interdisciplinare	1	
	prova intermedia	1	
	prova laboratoriale	4	
	prova non strutturata	3	
	prova orale	14	
	prova per competenze	1	
	prova pluridisciplinare	3	
	prova pratica	6	
	prova scritta	14	
	prova semi-strutturata	3	
prova soggettiva	1		
prova strutturata	5		
prova tradizionale	1		

test	test	7	9
	test cumulativo	1	
	test formativo	1	
verifica	verifica	10	20
	verifica formativa	3	
	verifica interdisciplinari	2	
	verifica sommativa	4	
	verifica trasversali	1	
questionario	questionario	2	2
rubrica di valutazione	rubrica di valutazione	2	2
griglia	griglia	5	14
	griglia di osservazione	2	
	griglia di valutazione	7	

Tabella 5. Pratiche valutative specifiche nelle scuole secondarie del secondo grado

3.2 COME SI RAPPORTANO QUESTI CONCETTI E PRATICHE CON GLI ATTUALI MODELLI TEORICI PRINCIPALI CHE LA RICERCA EDUCATIVA PROPONE IN RELAZIONE ALLA VALUTAZIONE SCOLASTICA?

Analizzando le pratiche valutative dichiarate, esse sembrano essere messe in atto dai docenti, con uno scarso coinvolgimento degli studenti.

I feedback, citati solamente 1,61% nelle scuole secondarie di primo grado, sono pratiche messe in atto esclusivamente dai docenti nei confronti degli studenti. Il feedback, in questo caso, avrebbe lo scopo «[...] di chiarire cosa ci si aspetta dal lavoro dell'alunno, oltre che a valutare la sua prestazione [...]» (p. 324 - Piani Triennali dell'Offerta Formativa).

Per poter rispondere alla nostra domanda si sono analizzati i concetti associati ai due termini specifici: “criteri” e “studenti”. I due termini sono stati scelti per identificare se la concezione di valutazione per l'apprendimento si realizza nelle scuole analizzate. Come già presentato nel paragrafo 1, tale concezione di valutazione si distingue dalle precedenti (valutazione sommativa e formativa) per il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi valutativi e la condivisione o co-costruzione dei criteri valutativi in classe (Grion, Restiglian & Slaviero, 2025).

Relativamente ai *criteri*, le scuole dichiarano che essi sono condivisi tra docenti attraverso il collegio e i team di classe, come risulta dalla seguente citazione: «[...] Il giudizio descrittivo o il voto in decimi saranno attribuiti tenendo a riferimento i criteri valutativi indicati nel PTOF e poi riportati nel documento di valutazione [...]».

Dalle dichiarazioni delle scuole si evince che tali criteri sono al massimo condivisi tra i docenti e verso la comunità scolastica, attraverso i documenti ufficiali (documento di valutazione, tabelle dei criteri pubblicati nei siti web degli istituti scolastici) ma non risultano mai condivisi con gli studenti.

Per quanto riguarda il termine “studenti”, i concetti associati a tale termine mostrano come questi soggetti siano considerati “passivi” nei processi valutativi. Si parla infatti esclusivamente di valutazione “degli” (apprendimenti degli) studenti. Sono esclusi da questa concezione, le occasioni in cui si parla di “autovalutazione degli studenti”, pratica valutativa che compone lo 1,21% e lo 0,77% di quanto dichiarato rispettivamente dalle scuole secondarie di primo e secondo grado.

4. DISCUSSIONI E CONCLUSIONI

I risultati dell’analisi evidenziano che, nonostante la valutazione sia dichiarata nei PTOF e nei RAV come un processo continuo e integrato all’apprendimento e orientato al successo formativo, il sistema scolastico italiano rimanga prevalentemente ancorato ad una concettualizzazione della valutazione come pratica eseguita dal docente per controllare e certificare l’apprendimento, tipica di una visione sommativa della valutazione (Benvenuto, 2021).

Gli strumenti e le pratiche valutative confermano una forte adesione a modelli di valutazione sommativa e formativa sottolineando lo scarso coinvolgimento degli studenti nei processi valutativi, in parziale accordo con la normativa scolastica attuale.

Tale approccio, sebbene coerente con la necessità di misurare e monitorare gli apprendimenti, limita il potenziale della valutazione come strumento a sostegno dell’apprendimento e necessario lungo il corso della vita, il quale si realizzerebbe in un’ottica di valutazione per l’apprendimento (Grion, Restiglian & Slaviero, 2025).

A conferma di quanto sopra, un ulteriore aspetto critico riguarda il ridotto utilizzo di pratiche valutative “alternative”. Sebbene si registri un graduale aumento nell’utilizzo di termini che potrebbero indicare approcci maggiormente in linea con l’attuale ricerca, questi rappresentano ancora una percentuale marginale rispetto a quelli riferiti a pratiche tradizionali. Si noti come, ad esempio, il concetto di feedback sia citato solamente per 1,61% ed esclusivamente nelle scuole secondarie di primo grado. Contrariamente, termini come “livello”, “decimi”, “prove”, “conoscenze” e/o “finali” sono ampiamente presenti.

La ricerca presentata rappresenta un primo tentativo di analisi di documenti importanti per il mondo scolastico, come PTOF e RAV, per cogliere la concettualizzazione di “valutazione” delle scuole, attraverso un’indagine “indiretta” e dunque non soggetta a bias tipici dei questionari che analizzano in modo diretto il costrutto oggetto d’indagine. Il modello d’analisi messo a punto sembra funzionare e verrà utilizzato per l’esplorazione dei documenti di un campione rappresentativo delle scuole secondarie italiane.

Va rilevato che un limite potrebbe riguardare il potenziale gap esistente fra il dichiarato in documenti così “lontani” dalle pratiche quotidiane degli insegnanti e l’agito in classe. Consapevoli di tale limite, si utilizzeranno i dati ricavati in modo triangolato attraverso la messa in atto parallela di altri metodi d’indagine.

BIBLIOGRAFIA

- Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In E. Nigris, & G. Agrusti (Eds.), *Valutare per apprendere: la nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria: con l’analisi di pratiche vissute in classe*, pp. 7-18. Pearson.
- Boud, D. (2010), Assessment for Developing Practice. In J. Higgs et al. (eds.), *Education for Future Practice*, Sense Publishers, pp. 251-62.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69, pp. 963-976.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. FrancoAngeli.
- Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 62: *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*.
- D.M. 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, a norma dell’art. 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica, 20 marzo 2009, n. 89.
- Galliani, L. (2009). *Web ontology della valutazione educativa: dalle comunità accademiche alle comunità di pratica*. Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (2015). *L’agire valutativo: manuale per docenti e formatori*. La Scuola.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2019). *La valutazione nella scuola primaria*. Erickson.
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Pensa MultiMedia.
- Grion, V., Serbati, A., & Cecchinato, G. (2022). *Dal voto alla valutazione per l’apprendimento: strumenti e tecnologie per la scuola secondaria*. Carocci.
- Grion, V., Restiglian, E., & Slaviero, G. (2025). *La valutazione tra pari nella scuola primaria: teorie e pratiche per sviluppare apprendimenti*. Carocci.
- Nigris, E. & Agrusti G. (Eds. 2021), *Valutare per apprendere: la nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria: con l’analisi di pratiche vissute in classe*, pp. 7-18. Pearson.
- Piricò, M., Stevanovic, T., Salvisberg, M., & Giovannini, V. (2024). Per lo sviluppo di una cultura valutativa: strategie divulgative ed esperienze formative nell’ambito della valutazione per competenze nel Canton Ticino. *IUL Research*, 5(9), pp. 331-347. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v5i9.572>

- Sambell, K., Brown, S., & Race, P. (2019). Assessment as a locus for engagement: priorities and practicalities. *Italian Journal of Educational Research, No. Speciale Maggio*, pp. 45-61.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, 1, pp. 39-83.
- Semeraro, R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (7), pp. 97-106. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>.

16. COSTRUIRE UNA CULTURA DELLA VALUTAZIONE CONDIVISA IN CLASSE ATTRAVERSO IL PATTO PER LA VALUTAZIONE. UNA RIFLESSIONE METODOLOGICA¹

Massimo Marcuccio

Alma Mater Studiorum-Università di Bologna

Sofia Torresani

Università di Roma La Sapienza

ABSTRACT

Il presente contributo si configura come un articolo riflessivo sul processo di costruzione e operazionalizzazione di costrutti teorici complessi nella ricerca educativa, con particolare riferimento al concetto di *cultura condivisa della valutazione*. A partire da una ricerca-azione condotta in una classe di liceo scientifico (23 studenti, 8 docenti), si analizza il percorso che ha portato alla progettazione e implementazione del *Patto per la valutazione*, inteso sia come strumento operativo sia come processo partecipativo. L'articolo adotta una prospettiva costruttivista integrata, valorizzando la riflessività come risorsa per interrogare il rapporto tra teoria e prassi, l'adeguatezza delle rappresentazioni empiriche e il ruolo situato del ricercatore. Le sfide affrontate nella co-costruzione di pratiche valutative con-

¹ Il presente testo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. Sono tuttavia attribuibili a M. Marcuccio l'Introduzione e il paragrafo 3 e a S. Torresani i paragrafi 2 e 4 e la Conclusione. In conformità con le *Policy di Ateneo per un uso etico e responsabile dell'Intelligenza Artificiale Generativa nelle attività di didattica e ricerca* dell'Università di Bologna dichiariamo che nel presente articolo abbiamo fatto ricorso a strumenti di intelligenza artificiale (IA) (ChatGPT-4o). L'utilizzo è stato limitato alla redazione di bozze iniziali, con stesura definitiva, revisioni successive e validazioni condotte personalmente dagli autori per garantire l'originalità e la precisione del lavoro.

divise sono discusse alla luce delle implicazioni metodologiche e pedagogiche di una ricerca orientata al cambiamento.

PAROLE CHIAVE

Riflessione metodologica; cultura condivisa; valutazione; patto.

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni, la riflessività ha assunto un ruolo centrale nel dibattito metodologico delle scienze sociali, fungendo da dispositivo epistemico in grado di interrogare le assunzioni teoriche, la coerenza metodologica e le dinamiche relazionali che attraversano il campo di indagine (Finlay, 2002; Schön, 1983; Arnold et al., 2022). In ambito educativo, essa consente di superare l'idea di oggettività neutrale, valorizzando la connessione tra posizionamento del ricercatore, costruzione della conoscenza e trasformazione del contesto.

Il presente contributo si colloca entro questa cornice, offrendo una riflessione metodologica sul processo di concettualizzazione e operazionalizzazione del costruito di “cultura condivisa della valutazione”, sviluppato nell'ambito di una ricerca-azione in una classe di liceo scientifico dell'Emilia-Romagna. L'intervento ha condotto alla co-costruzione del *Patto per la valutazione*, dispositivo dialogico, generativo e situato, orientato a trasformare rappresentazioni e pratiche valutative.

Nel quadro del costruttivismo integrato (Mason, 2013), la riflessività è assunta come principio metodologico e risorsa euristica per rendere visibili le tensioni tra teoria e prassi, tra oggetto concettuale e campo. Il contributo mira a documentare il processo di costruzione dello strumento e a discutere le condizioni epistemiche che ne legittimano l'adozione come pratica trasformativa.

Originata da una presentazione al workshop SIRD (Trieste, 2025), l'esperienza è qui rielaborata in forma di reflective paper per contribuire al dibattito sulla qualità della ricerca educativa, valorizzando la funzione formativa e negoziale della valutazione.

2. IL CONTESTO DELLA RIFLESSIONE

La ricerca-azione presentata è stata condotta in una classe quinta di un Liceo Scientifico dell'Emilia-Romagna, composta da 23 studenti e 8 docenti. L'intervento è scaturito dalla percezione condivisa, tra studenti e insegnanti, di un “clima negativo” rispetto al tema della valutazione. Da questa situazione è emersa la seguente domanda di ricerca: è possibile costruire una cultura condivisa della valutazione? L'ipotesi iniziale era che l'introduzione di uno strumento partecipativo, quale il *Patto per la valutazione*, potesse favorirne lo sviluppo.

Il processo ha previsto più fasi, articolate tra ottobre e dicembre 2025: una prima discussione interna al gruppo docenti, la raccolta dei desiderata degli studenti attraverso un'attività scritta, una seconda discussione docente a partire da tali evidenze, la redazione della bozza del *Patto* e la sua successiva discussione con la classe. Le opinioni di studenti e studentesse sulla bozza sono state raccolte tramite questionari aperti.

Gli strumenti di rilevazione utilizzati finora comprendono registrazioni audio (nelle discussioni tra docenti) e questionari aperti (per gli studenti). I dati raccolti sono attualmente in fase di analisi.

Le prossime fasi della ricerca includeranno: la stesura finale del Patto, la sua presentazione pubblica alla classe, il monitoraggio della sua applicazione e la raccolta delle percezioni finali attraverso osservazioni partecipanti, diari di bordo e ulteriori discussioni. Il coinvolgimento delle famiglie sarà incoraggiato nella prospettiva di una corresponsabilità educativa estesa.

L'intero disegno si basa su un impianto qualitativo, con un'analisi tematica dei dati (interazioni, narrazioni scritte, osservazioni), integrata da un'analisi documentale delle versioni del Patto e dei verbali prodotti. I dati saranno triangolati per migliorarne la validità.

I limiti riconosciuti della ricerca riguardano i bias interpretativi, le dinamiche gerarchiche del contesto scolastico e i vincoli istituzionali (come le prove INVALSI). La riflessione metodologica condotta in occasione del workshop SIRD ha consentito di tematizzare alcune domande-chiave relative al processo: come si è concettualizzato il problema di partenza? Quali presupposti teorici sorreggono l'idea di cultura condivisa della valutazione? Che ruolo gioca lo strumento nella trasformazione delle pratiche valutative? Le sezioni successive affrontano queste questioni in chiave riflessiva e metodologica.

3. LA PRIMA FASE DELLA RIFLESSIONE METODOLOGICA: LA COSTRUZIONE DELLA RETE CONCETTUALE

Il nostro approccio riflessivo assume un orientamento esplicito: alla narrazione delle pratiche messe in atto segue una rilettura metodologica volta a mostrare come i costrutti teorici siano stati costruiti, messi alla prova e trasformati nel campo. In particolare, questa sezione analizza le problematiche legate alla costruzione concettuale della "cultura condivisa della valutazione" e alla definizione della rete teorica ad essa connessa.

Il costrutto in questione è di natura sistemica, relazionale e non direttamente osservabile. Esso necessita, da un lato, di una traduzione empirica in comportamenti, interazioni e discorsi; dall'altro, di una ricostruzione teorica esplicita, capace di ancorarlo a un modello coerente e situato. La scelta di denominare il problema osservato come "assenza di cultura condivisa della valutazione" ha richiesto una riflessione accurata sul significato attribuito a ciascuna componente del costrutto, coerentemente con le indicazioni metodologiche sul concetto di costrutto nella ricerca sociale (Peng, 2003; Boncori, 1993).

Il termine *cultura* è stato inteso non come insieme statico di norme e pratiche, ma come processo partecipativo e situato di costruzione di significati. A partire dalle prospettive di Bourdieu (1974; 1993; 2001) e Geertz (1973), abbiamo con-

siderato la cultura come il risultato dell'interazione tra disposizioni individuali e contesti sociali, tra *habitus*, capitale culturale e campo educativo¹. Tale impostazione è coerente con l'idea di cultura proposta da Gallino (1993), che la definisce come patrimonio intellettuale e materiale articolato in valori, norme, linguaggi e pratiche socialmente condivise.

L'aggettivo *condivisa* richiama la dimensione relazionale e negoziale del costruito. La cultura valutativa non è data, ma co-costruita attraverso il dialogo tra soggetti, in un processo di riconoscimento reciproco e di definizione partecipata dei criteri valutativi.

Infine, il complemento *della valutazione* delimita il dominio del costruito, che viene inteso non in senso tecnico-quantitativo, ma come pratica educativa e formativa, capace di sostenere l'apprendimento e promuovere processi riflessivi (Giovannini, 1995).

La situazione in cui si è svolta la ricerca – una classe con specifiche dinamiche relazionali, attese, ruoli e vincoli – ha assunto un ruolo centrale nella costruzione del costruito. In linea con la prospettiva situata, la *situazione* è stata considerata non come sfondo, ma come parte integrante della rete concettuale, luogo di emersione e trasformazione del costruito stesso. In tal senso, cultura e situazione sono intrecciate in un processo reciproco di significazione.

Per costruire un modello coerente, si è ritenuto necessario esplicitare anche le dimensioni concettuali trasformative: il processo di apprendimento/insegnamento, inteso in chiave dialogica e costruttivista, e lo strumento operativo attraverso cui il costruito prende forma nel campo, ovvero il Patto per la valutazione. L'approccio teorico di riferimento è quello del costruttivismo integrato (Mason, 2013), che pone al centro dell'apprendimento la mediazione tra dimensione individuale e sociale, la negoziazione dei significati e la riflessione condivisa. In questa cornice, lo strumento del Patto diventa non solo un esito, ma parte integrante del processo di apprendimento collettivo e trasformativo.

La rete concettuale elaborata, coerente con i presupposti del costruttivismo integrato, è stata costruita in modo riflessivo, esplicitando i passaggi logici, i riferimenti teorici e le implicazioni trasformative del modello. In questo senso, l'operazione concettuale compiuta si colloca nel solco di una metodologia attenta alla costruzione attiva dei concetti come pratica epistemologica (Marcuccio, 2020), e non solo come operazione di chiarificazione di significati preesistenti.

In conclusione, il costruito di cultura condivisa della valutazione è stato costruito riflessivamente come elemento situato, dinamico e trasformativo, capace di connettere teoria e campo, concettualizzazione e partecipazione. La sezione seguente sarà dedicata alla definizione dello strumento e alla sua articolazione in relazione al modello educativo adottato.

¹ Si rimanda all'equazione [(*habitus*)(capitale)] + campo = pratica (Bourdieu, 2001). Per approfondimenti cfr. anche M. Grenfell (2014).

4. LA SECONDA FASE DELLA RIFLESSIONE METODOLOGICA: L'ELABORAZIONE DEL CONCETTO DI PATTO PER LA VALUTAZIONE E L'INTEGRAZIONE TRA STRUMENTO E MODELLO EDUCATIVO

Esplicitare le concettualizzazioni alla base di una ricerca significa definire in modo chiaro gli obiettivi, i processi da attivare e gli strumenti coerenti per realizzarli. Un modello educativo svolge in tal senso la funzione di mappa teorica, capace di orientare la pratica a partire da un insieme di concetti, principi e metodi esplicitamente assunti (Bertin, 1968). Secondo Meirieu (1994), ogni modello educativo scolastico si struttura attorno a cinque elementi interdipendenti: obiettivi, situazioni, valutazione, relazioni e strumenti. Nel nostro caso, l'obiettivo – costruire una cultura condivisa della valutazione – coincide con il processo stesso scelto per raggiungerlo. Questa visione richiede un approccio che valorizzi la negoziazione di significati, l'interazione e la partecipazione. Il costruttivismo integrato (Mason, 2013) rappresenta la cornice teorica entro cui tali dimensioni possono essere comprese e agite. Su questa base, diventa possibile esplorare da un lato la natura e la funzione del Patto per la valutazione come strumento generativo (§4.1), dall'altro la sua integrazione nei processi di insegnamento/apprendimento (§4.2).

4.1 IL CONCETTO DI PATTO PER LA VALUTAZIONE

La definizione del Patto per la valutazione è il frutto di un processo riflessivo che ha intrecciato pratiche di campo, elaborazione concettuale e confronto con la letteratura. Fin dall'inizio, non è stato concepito come un semplice documento da sottoscrivere, ma come strumento generativo e partecipativo, finalizzato a sostenere una cultura valutativa condivisa all'interno della comunità educativa.

La costruzione concettuale del Patto si è ispirata a una pluralità di fonti. Il primo riferimento è rappresentato dalla nozione di *contratto didattico* introdotta da Brousseau (1980; 1986; 2004) nell'ambito della didattica della matematica. Il contratto, secondo l'autore, si fonda su aspettative implicite che regolano la relazione tra docente e discente in rapporto al sapere, e si configura come struttura dinamica, soggetta a trasformazioni in caso di "rottura del contratto". Questa concezione sottolinea la centralità del disallineamento come momento di apprendimento².

Un secondo riferimento è costituito dalla critica alla costante macabre elaborata da André Antibi (2007, 2014), che denuncia la prassi per cui una parte degli

² In Sarrazy (1995) troviamo un'articolata ricostruzione storica e sistematizzazione teorica del concetto di *contratto didattico*. Nel contesto italiano, in analogia con quello francese, la riflessione sul contratto didattico è stata sviluppata soprattutto nell'ambito della ricerca sulla didattica della matematica (D'Amore & Martini, 1997; D'Amore et al., 2020). Troviamo tuttavia un riferimento al contratto didattico anche all'interno di un manuale di didattica generale (Nigris et al., 2016).

studenti è sistematicamente condannata all'insuccesso per ragioni formali o simboliche. Per contrastare tale dinamica, l'autore propone il *contrat de confiance*, basato su: criteri trasparenti, prevedibilità e coerenza con i contenuti affrontati. Questa prospettiva ha fornito elementi centrali per la nostra riflessione, in particolare il richiamo alla trasparenza valutativa e alla fiducia tra attori.

Un ulteriore contributo concettuale è offerto dalla letteratura sui *contratti di apprendimento* (Anderson, Boud & Sampson, 1996), intesi come documenti negoziati tra docente e studente per pianificare e rendere espliciti obiettivi e criteri di apprendimento. In questa visione, la negoziazione diventa strumento pedagogico che legittima l'assunzione di responsabilità reciproche.

Rispetto a queste prospettive, il nostro concetto di Patto si distingue per tre elementi: 1) è *collettivo*: coinvolge l'intera classe e, ove possibile, anche le famiglie o i caregiver; 2) è *dinamico*: prevede momenti formalizzati di revisione condivisa; 3) è *ecologico*: tiene conto delle interazioni tra soggetti, ruoli e vincoli situazionali.

In questo senso, il Patto si avvicina, ma non si sovrappone, al *Patto educativo di corresponsabilità* previsto nel sistema scolastico italiano³: se quest'ultimo tende a essere un documento prescrittivo e standardizzato, il Patto per la valutazione nasce dalla partecipazione dialogica e si configura come dispositivo trasformativo, capace di agire sulle pratiche e sulle rappresentazioni della valutazione.

Possiamo dunque definire il Patto per la valutazione⁴ come:

un accordo educativo esplicito e formalizzato, costruito attraverso un processo partecipativo e condiviso tra insegnanti, studenti e – ove possibile – famiglie, che stabilisce criteri, responsabilità e modalità del processo valutativo all'interno di una comunità educativa, con l'obiettivo di promuovere consapevolezza, corresponsabilità e sviluppo riflessivo.

Il Patto si configura, in ultima analisi, come strumento che rende visibili e negoziabili le regole implicite del gioco valutativo, contribuendo alla costruzione di una cultura formativa basata su fiducia, equità e partecipazione.

Il processo riflessivo che ha accompagnato questa ricerca si è sviluppato in coerenza con un'ipotesi iniziale già orientata verso una concezione dialogica della valutazione. Sin dalle prime fasi, il Patto è stato inteso come processo negoziale e non come esito documentale. Tuttavia, il confronto con studenti e docenti ha progressivamente affinato la nostra comprensione del suo potenziale trasformativo, mettendone in luce implicazioni relazionali e pedagogiche più ampie. Questa

³ <https://www.mim.gov.it/patto-educativo-corresponsabilita>

⁴ In questa sede si è preferito l'uso del termine *patto* invece di *contratto* per evitare le connotazioni economicistiche e giuridiche che quest'ultimo assume nel discorso contemporaneo. Pur riconoscendo l'esistenza di una tradizione filosofico-politica — come il *Contratto sociale* di Rousseau — che ne offre una lettura non utilitaristica, il termine *patto* è apparso più coerente con l'intento educativo di sottolineare un accordo dialogico e relazionale, fondato sulla fiducia e sulla corresponsabilità.

consapevolezza ha guidato la rielaborazione concettuale e metodologica che presentiamo nelle sezioni successive.

4.2 L'ESPLICITAZIONE DELLE INTERCONNESSIONI TRA IL CONCETTO DI STRUMENTO E IL PROCESSO DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO

Alla luce del quadro concettuale presentato, il Patto per la valutazione si configura come uno strumento che non si limita a supportare il processo educativo, ma che partecipa attivamente alla sua costruzione. Esso nasce da un *percorso di co-costruzione*, in cui i soggetti della comunità educativa sono coinvolti in modo intenzionale e strutturato nella definizione di significati, criteri e responsabilità condivise. Tale processo promuove pratiche dialogiche, riflessive e negoziali, fondando la valutazione su basi relazionali e partecipative.

L'approccio teorico che orienta questa prospettiva è quello del *costruttivismo integrato* (Mason, 2013), che mette in relazione le dimensioni individuali e sociali dell'apprendimento, valorizzando il ruolo delle interazioni dialogiche nella costruzione del sapere. In questa cornice, il Patto rappresenta una mediazione flessibile tra fattori interni (aspettative, intenzioni, rappresentazioni) e fattori esterni (vincoli organizzativi, relazioni, norme), rendendo esplicite regole altrimenti implicite e contribuendo alla costruzione di un clima educativo fondato sulla fiducia.

Il Patto svolge così una duplice funzione: da un lato, è *strumento operativo*, che formalizza criteri e responsabilità; dall'altro, è *processo generativo*, che accompagna l'apprendimento promuovendo responsabilizzazione, metacognizione e autoriflessione. Il dialogo attivato durante la co-costruzione del Patto diventa esso stesso contesto di apprendimento significativo, in cui studenti e docenti sperimentano una forma di valutazione formativa, condivisa e trasformativa.

È importante distinguere il documento finale dalla dinamica processuale che lo origina e dalla sua possibile rinegoziazione nel tempo. La *flessibilità* del Patto è un aspetto costitutivo: esso può essere riaperto, adattato e rielaborato in base all'evoluzione dei bisogni e delle condizioni contestuali. Anche il processo di revisione diventa così occasione educativa, coerente con una visione dell'apprendimento come processo dialogico e non lineare.

In sintesi, il Patto per la valutazione, in quanto strumento flessibile e co-costruito, incarna una logica trasformativa coerente con il costruttivismo integrato. Esso favorisce lo sviluppo di competenze metacognitive, relazionali e critiche, e contribuisce a ridefinire la valutazione come pratica educativa situata, partecipata e orientata allo sviluppo.

5. CONCLUSIONI

Questo contributo ha inteso proporre una riflessione metodologica sulla costruzione e sull'operazionalizzazione del costrutto di cultura condivisa della valutazione, a partire da un'esperienza di ricerca-azione condotta in un contesto scolastico. L'elaborazione e la sperimentazione del *Patto per la valutazione* hanno costituito un'occasione per interrogare, in chiave riflessiva, il rapporto tra teoria e prassi, tra concettualizzazione e trasformazione educativa.

Il lavoro ha evidenziato come la costruzione di uno strumento valutativo non possa prescindere da un modello concettuale esplicito, capace di integrare finalità formative, dimensioni relazionali e vincoli situazionali. In tal senso, l'adozione di un approccio di tipo costruttivista integrato (Mason, 2013) si è rivelata fondamentale per comprendere il Patto come dispositivo co-costruito, dinamico e partecipativo, in grado di agire sia sul piano delle pratiche valutative sia su quello delle rappresentazioni condivise.

La riflessività, assunta qui nella sua accezione epistemica e situata (Finlay, 2002; Schön, 1983; Arnold et al., 2022), ha accompagnato l'intero percorso di ricerca, orientando le scelte metodologiche e consentendo di rendere visibili le implicazioni teoriche, relazionali e trasformative del processo. Il Patto per la valutazione è emerso così non solo come prodotto di un intervento, ma come strumento flessibile e generativo, capace di attivare dinamiche di negoziazione, corresponsabilità e apprendimento condiviso.

Sul piano metodologico, il contributo si propone come un esempio di come la riflessività possa essere operazionalizzata attraverso la costruzione di strumenti situati e partecipativi. La capacità di connettere livelli concettuali e pratici, individuali e collettivi, si configura come elemento centrale per affrontare la complessità della valutazione educativa contemporanea.

In prospettiva, il lavoro suggerisce la necessità di approfondire le potenzialità trasformative di dispositivi riflessivi co-costruiti nei contesti scolastici, indagando ulteriormente le condizioni che ne favoriscono l'emergere e la sostenibilità. Più in generale, esso invita la comunità scientifica a valorizzare la riflessività come risorsa per una ricerca educativa capace di coniugare rigore teorico, consapevolezza metodologica e tensione trasformativa.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, G., Boud, D., & Sampson, J. (1996). *Learning contracts: A practical guide*. New York: Routledge.
- Antibi, A. (2007). *Les Notes : La fin du cauchemar: Ou en finir avec la constante macabre*. Math'Adore.

- Antibi, A. (2014). *Pour des élèves heureux en travaillant: Ou Les bienfaits de l'évaluation par contrat de confiance*. Math'Adore.
- Arnold, R., Ireland, J., Mahato, P., & van Teijlingen, E. (2022). Writing and publishing a reflective paper: Three case studies. *Welhams Academic Journal*, 1(1), pp. 4-11.
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Boncori, L. (1993). *Teoria e tecniche dei test*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities. In J. Eggleston, *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production*. New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Science of Science and Reflexivity*. Chicago: IL: University of Chicago.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*. 41, pp. 177-182
ffhalshs-00483165.
- Brousseau, G. (1986). Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques. *Doctoral dissertation, Université Sciences et Technologies - Bordeaux I*. <https://theses.hal.science/tel-00471995v3>.
- Brousseau, G. (2004). Les représentations: étude en théorie des situations. XXX, 2, pp. 241-277.
- D'Amore, B., Fandiño Pinilla, M. I., Marazzani, I., & Sarrazy, B. (2020). *Gli effetti del contratto didattico in aula. uno strumento concreto per gli insegnanti di Matematica*. Bologna: Pitagora.
- D'Amore, B., & Martini, B. (1997). Contratto didattico, modelli mentali e modelli intuitivi nella risoluzione di problemi scolastici standard. *La matematica e la sua didattica*, 2, pp. 150-175.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), pp. 209-230.
- Gallino, L. (1993). *Dizionario di sociologia*. Milano: TEA.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Giovannini, M. L. (1995). *La valutazione ovvero oltre il giudizio sull'alunno*. Ethel.
- Grenfell, M. (2014). *Pierre Bourdieu: Key concepts (2nd ed.)*. Abingdon: Routledge.
- Marcuccio, M. (2020). Tra chiarificazione, scelta e costruzione dei concetti: un possibile percorso per promuovere lo sviluppo dell'atteggiamento scientifico nella professionalità docente. In G. Domenici, & V. Biasi, *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*, p. 84-91. Milano: FrancoAngeli.
- Mason, L. (2013). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione. Seconda edizione*. Il Mulino.
- Meirieu, P. (1994). Méthodes pédagogiques. In P. Champy, & C. Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 660-666). Paris: Nathan.
- Nigris, E., Teruggi, L., & Zuccoli, F. (2016). *Didattica Generale*. Milano: Pearson.

- Peng, C.-Y.J. (2003). Construct. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. F. Liao, *The SAGE encyclopedia of social science research methods* (p. 181-182). Sage Publications.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 112, pp. 85-118.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

17. RI-SCRIVERE LA CONOSCENZA ATTRAVERSO LE VOCI DEI BAMBINI

Alessandra Imperio, Simone Seitz, Petra Auer
Libera Università di Bolzano

ABSTRACT

Il campo di ricerca dei *Childhood studies* indaga l'infanzia come costruito sociale, riconoscendo ai bambini un ruolo attivo nella costruzione della loro realtà. Nonostante i progressi nella ricerca sull'infanzia, la valutazione scolastica come pratica sociale rimane scarsamente studiata sul campo.

Il progetto di ricerca CrisP contribuisce a colmare questo divario esplorando le percezioni delle bambine e dei bambini della scuola primaria sul tema. Adoperando il metodo documentario di Bohnsack, l'obiettivo della ricerca è svelare la conoscenza tacita che guida le azioni e le percezioni dei bambini rispetto alla valutazione. Questa conoscenza, spesso inconscia e condivisa all'interno di un gruppo, viene inferita attraverso l'analisi di pattern di significato presenti nelle narrazioni dei bambini. L'analisi qualitativa delle interviste narrative focalizzata sulle sequenze dense permette di comprendere come la conoscenza sulle pratiche valutative si costruisca socialmente e si traduca nelle azioni quotidiane. Il contributo intende sollevare riflessioni sulle sfide che nascono dalla pretesa di vedere i bambini come attori sociali esperti delle pratiche scolastiche, in un contesto di relazioni tra adulti e bambini caratterizzato da un evidente squilibrio di potere.

PAROLE CHIAVE

Valutazione; rendimento; Childhood Studies; metodo documentario; ruolo dei bambini.

1. INTRODUZIONE

L'apprendimento scolastico, fortemente legato alla sua dimostrazione e documentazione attraverso risultati e prodotti, avviene in un contesto istituzionale che attribuisce grande importanza al rendimento scolastico. Pertanto, la valutazione, parte integrante di questo processo, lungi dall'essere un mero strumento tecnico, si configura come una pratica sociale, caratterizzata da aspettative reciproche tra studenti e insegnanti, plasmate dai ruoli sociali che l'istituzione attribuisce loro.

Tuttavia, la comprensione che i bambini hanno della valutazione non è solo un fatto individuale, ma è il risultato di un processo di apprendimento e interiorizzazione di significati condivisi all'interno del loro ambiente. Indagarla significa esaminare come loro acquisiscono e interpretano norme, criteri e significati attribuiti alla valutazione nelle loro esperienze sociali e culturali. Da una prospettiva prasseologica (Reckwitz, 2003), questo tipo di indagine può essere condotta solo all'interno delle pratiche sociali in cui i processi valutativi si manifestano. Inoltre, è necessario riconoscere che la valutazione come pratica sociale non è mai neutra: essa condiziona sia i processi di oggettivazione della realtà scolastica, sia quelli di soggettivazione degli studenti, nel senso inteso da Foucault (1977). I meccanismi di attribuzione di valore, che caratterizzano le pratiche valutative, e le dinamiche di potere, che la pervadono, influenzano profondamente la costruzione dell'identità degli studenti, plasmando la loro autopercezione in termini di capacità e differenze, con implicazioni che trascendono il mero ambito accademico (Black et al., 2002; Breidenstein & Thompson, 2014; Edgerton, Roberts & Peter, 2012).

Tutti questi aspetti – la rilevanza del rendimento scolastico nella società, la natura sociale della valutazione, la sua non neutralità e il suo impatto sull'identità degli studenti – devono essere tenuti in considerazione quando ci si riferisce ai paradigmi dei *Childhood studies* nella ricerca didattica.

I *Childhood studies* sono un campo di ricerca dinamico e complesso che pone al centro dell'analisi l'infanzia, come costruito sociale, e i bambini, per indagarne esperienze e prospettive. Il collegamento tra la teoria costruttivista dell'apprendimento e il paradigma degli studi sociali sull'infanzia trova il suo fondamento nelle radici sociali della conoscenza e nel ruolo del contesto culturale (Vygotskij, 1962/2012). Gli studi sociali sull'infanzia riconoscono ai bambini un ruolo attivo nella costruzione e determinazione della loro realtà, sottolineando come le loro esperienze e interazioni sociali plasmino sia la loro vita che quella delle comunità in cui vivono (Melton et al., 2014). Da un lato, il costruttivismo sociale fornisce una lente teorica utile per comprendere come i bambini costruiscano la loro conoscenza del mondo, dall'altro, gli studi sociali sull'infanzia, legittimando la rilevanza di indagare le relazioni sociali e culture dei bambini, superano la visione dell'infanzia stessa come spazio protetto (Soffer & Ben-Arieh, 2014).

2. LA RICERCA

I metodi di ricerca adottati in questo campo sono sia quantitativi sia qualitativi, ma ciò che unisce gli studi sull'infanzia è il riconoscimento del ruolo agenziale dei bambini, anche in contesti istituzionalizzati di cura, come la scuola. Fermo restando il ruolo cruciale dell'agency infantile, l'indagine sui ruoli sociali dei bambini nelle scuole solleva importanti questioni metodologiche riguardo al modo in cui tale agency si manifesta e viene condizionata dalle strutture istituzionali (Oswell, 2016).

In questo studio, *Children's Perceptions of performance in Primary schools* (CrisP), è stato indagato il punto di vista di bambine e bambini sulla valutazione e sui risultati e le prestazioni scolastiche, analizzando come essi interpretano e costruiscono socialmente questi costrutti, ma anche come utilizzano questa conoscenza per rapportarsi alle situazioni educative predisposte dagli adulti, in contesti istituzionalmente organizzati (Seitz, Imperio & Auer, 2023; Seitz, Auer & Imperio, 2024). Lo studio, pertanto, adotta una prospettiva costruttivista, analizzando i processi sociali attraverso i quali la realtà viene costruita, riferendosi alla teoria sociale della conoscenza di Berger e Luckmann (1977).

CrisP è una ricerca empirica qualitativa che è stata condotta in sei scuole primarie della provincia autonoma di Bolzano. I partecipanti sono stati 35 bambini di classe terza (tre con insegnamento in italiano e tre in tedesco), un campione eterogeneo per genere, livello di apprendimento e background sociale e culturale, seguendo il principio del campione minimo e della massima contrapposizione di Glaser e Strauss (1967). La ricerca è stata condotta nell'anno scolastico 2021/2022. Di conseguenza, il campione di bambini ha sperimentato sia i voti, sia le schede di valutazione descrittive previste dall'O.M. 172/2020. Il sistema scolastico della provincia è regolato da tre amministrazioni, una per ciascuna delle tre lingue ufficiali (tedesco, italiano e ladino), e l'ordinanza sulle schede di valutazione descrittive è stata attuata diversamente dalle medesime. I dati sono stati raccolti per mezzo di osservazioni in classe e interviste narrative (Hunner-Kreisel & Kuhn, 2011) mediate da immagini raffiguranti situazioni valutative. Si è, dunque, partiti da un piccolo nucleo di domande chiave, aperte, e si è dato ampio spazio ai bambini nella narrazione delle loro esperienze. Le narrazioni dei bambini rappresentano un ponte tra il mondo soggettivo delle loro esperienze e l'analisi oggettiva delle dinamiche sociali (Nohl, 2010).

Per l'analisi dei dati, si è adottato un approccio in due fasi: inizialmente, i dati bilingui sono stati strutturati con la Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996); successivamente, il metodo documentario (Bohnsack, Pfaff & Weller, 2010) è stato utilizzato per ricostruire il senso sociale collettivo delle pratiche valutative. In linea con una prospettiva costruttivista, è stato scelto questo metodo in quanto in grado di superare i limiti di un approccio puramente interpretativo, ovvero focalizzato sui significati soggettivi.

Il metodo distingue tra due livelli di significato: il primo livello è rappresentato dal "significato espressivo intenzionale" e dal "significato oggettivo", il secondo li-

vello dal “significato documentario” (Nohl, 2010, p. 201). Significato espressivo intenzionale e significato oggettivo rappresentano un livello consapevole di significati, sia per chi fa/dice qualcosa, sia per chi riceve il messaggio/osserva l’azione. Nohl (2010, p. 201), citando Mannheim (1952), spiega che il significato espressivo intenzionale descrive ciò che è stato ascoltato/osservato dal soggetto ricevente, così come gli è apparso, mentre il significato oggettivo si riferisce alla configurazione sociale oggettiva, che esiste al di là delle intenzioni delle persone, ovvero definisce di cosa parla un testo o un’azione. Invece, il significato documentario non si concentra sul contenuto esplicito dell’azione o del testo, ma sul come questa azione o testo è “venuto fuori” in quel contesto, ovvero la “logica interna” che ha guidato quell’azione o la produzione di quel testo e che, per questo, non è *necessariamente* accessibile all’attore (*ibid.*). Bohnsack (2010) chiama questo livello di significato, conoscenza implicita o tacita che guida le azioni visibili, il *modus operandi*, l’*habitus* di Bourdieu (1977/2013). Per fare un esempio concreto dei due livelli di significato, consideriamo l’espressione pronunciata da un insegnante “Il tuo elaborato è il migliore della classe!”. Questa espressione corrisponde al significato espressivo intenzionale, così come inteso dall’insegnante e da chi ha ascoltato il messaggio. Il significato oggettivo, invece, si configura come un atto valutativo, un’attribuzione di valore ad un compito assegnato. Un possibile significato documentario potrebbe essere rappresentato dall’*habitus* della valutazione normativa, basata sul confronto sociale delle prestazioni scolastiche, e dalla logica interna della competizione, che mette in risalto le differenze tra gli alunni. Il messaggio tacito che ne discende può essere formulato come: “è importante essere migliori degli altri”.

Secondo Nohl (2010), è importante sottolineare che il significato documentario non si ricava da un’unica azione o affermazione, ma è necessario attingere ad altre azioni o testi dello stesso attore per comprendere il processo che li ha generati, e scoprire la logica interna che ha orientato le sue azioni/affermazioni. Dunque, l’obiettivo del metodo è la spiegazione della conoscenza implicita. Questo tipo di conoscenza coinvolge non solo gli individui, ma interi gruppi. Per i membri di un gruppo, che condividono un nucleo comune di esperienze, la conoscenza tacita, che è costruita collettivamente, essendo la medesima per tutti, è data per scontata dagli stessi durante le narrazioni. Il compito del metodo documentario è quello di esplicitare la logica interna del gruppo, ovvero il *pattern di orientamento*, quell’insieme di assunzioni e di limiti costruiti socialmente, che influenzano il modo di agire e di esprimersi delle persone di quel gruppo (Bohnsack, 2010). Questo significa costruire il significato documentario, il senso sociale collettivo, che è plasmato anche dal contesto istituzionale.

A livello pratico, il metodo si concretizza in un’analisi sequenziale comparativa in tre fasi (Bohnsack, 2010; Nohl, 2010). Se avessimo un solo testo di intervista da esaminare, lo interpreteremmo sullo sfondo delle nostre teorie di senso comune (interpretivismo); confrontando le sequenze di una intervista con le esperienze potenzialmente molto diverse di altre interviste, colui che compie l’analisi non vede

più la prima intervista solo sullo sfondo delle proprie teorie di senso comune, ma anche sullo sfondo di altri casi empirici (Nohl, 2010, p. 203). In questo modo, le proprie teorie di senso comune non vengono del tutto cancellate, ma relativizzate metodicamente (*ibid.*).

Nella prima fase, denominata Interpretazione formulata (*Formulierende Interpretation*), si struttura il materiale individuando gli argomenti o strutture topiche più rilevanti. Queste ultime possono emergere in fase di progettazione della ricerca o durante l'analisi delle interviste, da sequenze dense o da ricorrenze. Si trascrivono le interviste e si procede con la progressione tematica, ovvero l'intervista viene sequenziata in argomenti e sotto-argomenti, redigendo un piccolo riassunto per ciascuno. Pertanto, l'unità di analisi è rappresentata dalle sequenze dense dei trascritti delle interviste alle quali viene data una organizzazione tematica.

Si riporta, a titolo d'esempio, un estratto dell'intervista con Alessia¹:

127 RICERCATRICE: [...] qualche volta puoi scegliere tu cosa fare nelle verifiche o sono sempre le maestre che decidono come fare?

128 ALESSIA: sono sempre le maestre, tipo oggi, che stavamo scendendo e l'ANGURIA ha detto «scendiamo maestra, è ora di scendere» e la LONDRA si è arrabbiata e ha detto che «scusa ANGURIA, ma sei tu che decidi o noi maestre?», quindi ho capito subito che decidono le maestre [la ricercatrice ha assistito alla scena raccontata e conferma la veridicità di quanto accaduto]

129 RICERCATRICE: ho capito

130 ALESSIA: in questa scuola non si può fare niente, praticamente decidono sempre le maestre.

Per contestualizzare l'intervista è importante precisare che Alessia è inserita in una classe con uno stile d'insegnamento-apprendimento alcune volte incentrato sull'insegnante e altre sugli alunni.

Lo schema topico di questa sequenza densa è la relazione pedagogica, il sottotema delineato è il ruolo dell'insegnante. La progressione tematica realizzata per questo breve estratto (linee 127-130) è la seguente: Alessia sostiene che gli insegnanti decidono tutto e non lasciano spazio ai bambini per qualsiasi suggerimento o decisione, raccontando come esempio l'evento accaduto nella medesima mattinata dell'intervista, in cui la ricercatrice era presente. Da questa progressione tematica le ricercatrici hanno formulato la seguente interpretazione: la domanda retorica della docente suggerisce che l'ultima parola spetta agli insegnanti. In questa prima fase si opera sul contenuto delle interviste, sul *cosa* viene detto, senza produrre interpretazioni soggettive.

Nella seconda fase, invece, partendo da un unico caso, si analizza il *come*, ovvero si indaga come viene sviluppato un argomento e in quale pattern di orientamento è collocabile. Questa fase corrisponde all'Interpretazione riflessiva (*Reflektierende Inter-*

¹ Pseudonimo della bambina intervistata

pretation). Qui, si opera su un livello semantico e, quindi, si passa dagli schemi tematici e dall'interpretazione formulata ai modelli di significato. Per operare in questo modo, si procede sempre per mezzo di un'analisi comparativa dei pattern di orientamento contrastanti di interviste diverse, distinguendo il pattern dell'intervista A da quelli di altre (B, C, D) «non-A». A questo punto si elabora un'interpretazione dettagliata.

Nella sequenza densa esaminata sopra, l'analisi contrastiva viene effettuata con altre sequenze dense dell'intervista di Alessia, dove emerge il sottotema del ruolo dell'insegnante, ma anche con le sequenze dense dei trascritti di altri casi «non-A», dove altre bambine riflettono sullo stesso schema tematico (Tabella 1). In tabella viene riportata anche l'interpretazione dettagliata della sequenza e l'elaborazione provvisoria del significato documentario. Il pattern di orientamento che emerge è che le relazioni tra insegnanti e studenti sono caratterizzate da squilibri di potere.

CASO A - ALESSIA	CASI «NON-A»
<p>Interpretazione: Alessia identifica un punto cruciale delle dinamiche scolastiche in cui i ruoli gerarchici insegnante-alunna emergono in modo chiaro ed esplicito. Sembra che Alessia senta di non avere la possibilità di prendere decisioni autonome, ma di doversi adattare a quelle dell'insegnante (potere di controllo del tempo), nonostante il contesto di una norma predefinita dall'organizzazione della scuola (scansione oraria dei tempi di lezione e ricreazione). Dunque, nelle sue narrazioni, Alessia si presenta come impotente a scuola, ma allo stesso tempo è in grado di usare la situazione dell'intervista come uno spazio in cui dare voce ai suoi bisogni. Così facendo, lo spazio dell'intervista diventa il campo d'azione dove Alessia può esercitare la sua agency.</p> <p>Senso documentario/pattern di orientamento: le relazioni tra insegnanti e studenti sono caratterizzate da squilibri di potere.</p>	<p>ALICE (linee 159-160) 159 RICERCATRICE: come le usi? [Le parole del feedback] 160 ALICE: io le uso sia per qualche cosa che sbaglio, poi, la imparo, perché, ehm... io, quando mi, mi si dice che qualche cosa è sbagliata, io, io sono d'accordo, perché io non sono la maestra, sono una bambina, un'alunna che cerca di imparare, e quindi mi faccio, mi faccio dire delle cose sbagliate.</p> <p>FLORA (linee 88-89) 88 RICERCATRICE: [...] perché pensi che i tuoi insegnanti ti diano un feedback di questo tipo? Perché pensi che l'insegnante dica: "mah, forse non hai fatto tanta matematica questa settimana...". 89 FLORA: mmh. Penso che sia perché per loro è importante che impariamo qualcosa. E se non ho fatto nulla in matematica questa settimana, o cose simili, dovrei fare qualcosa in matematica adesso, e sì.</p>

Tabella 1 – Esempio di Interpretazione riflessiva

L'ultimo step, prima della generalizzazione dei risultati, riguarda la Formazione dei tipi senso genetici (*Sinn-genetische Typenbildung*), dove avviene l'astrazione dei pattern dei singoli casi, anche quelli diversi da quello di Alessia, i quali assumono piena dignità di tipi autonomi, e si definiscono i tipi senso-genetici. La formazione senso-genetica del tipo presuppone un'analisi comparativa complessa con variazione delle dimensioni di confronto, che permettono di ricercare lo sfondo esperienziale che spiega l'origine di un orientamento. Nel presente studio, un elemento significativo individuato, oltre al contesto linguistico, è rappresentato dallo stile di insegnamento degli insegnanti nelle classi.

Sebbene l'analisi sia ancora in corso, i primi risultati, basati sul confronto di diverse parti delle interviste di Alessia e di altre bambine e bambini (non solo degli esempi mostrati nella Tabella 1), suggeriscono l'esistenza di tre tipi di orientamento: quello di Alessia, che corrisponde ad un orientamento critico verso i ruoli gerarchici, quello di Alice, ovvero un orientamento di accettazione e fiducia nei ruoli gerarchici di cura degli adulti, e quello di Flora, ovvero un orientamento di riconoscimento della professionalità dell'insegnante ai fini dell'apprendimento.

La nostra indagine si è confrontata con quattro principali sfide metodologiche:

1. Complessità del processo di analisi: come appena illustrato, l'analisi dei dati raccolti con i bambini è un processo complesso che richiede un approccio articolato e riflessivo.
2. Equilibrio tra ampiezza del campione e profondità dell'analisi: è stato necessario bilanciare la necessità di avere un campione di bambini sufficientemente ampio per trarre conclusioni generalizzabili con l'esigenza di condurre un'analisi approfondita delle esperienze e delle prospettive di ciascun bambino.
3. Gestione del rapporto asimmetrico tra intervistatore e bambini: poiché sia il docente, sia l'intervistatore, sono persone adulte, le dinamiche dell'intervista possono ricalcare quelle vissute dai bambini nei contesti scolastici. Abbiamo considerato il rischio di *bias* di desiderabilità sociale, in cui i bambini tendono a dare risposte che ritengono compiacere l'adulto, e la possibilità che l'intervista sia vissuta con la lente delle dinamiche gerarchiche tipiche dei rapporti adulti-bambini in contesti istituzionali. Pur riconoscendo che una certa dipendenza è inevitabile (Eßer, 2014; Deckert-Peaceman, 2022), abbiamo cercato di ridurre al minimo l'influenza dell'adulto, riflettendo costantemente in modo critico sui nostri ruoli sociali.
4. Ruolo dei bambini nella ricerca: in linea con i *Childhood Studies*, abbiamo riconosciuto ai bambini un ruolo attivo, considerandoli rispondenti attivi e non semplici fonti di dati (Kampmann, 2014). Abbiamo valorizzato le loro produzioni culturali e capacità di agency, dando loro voce attraverso interviste narrative. Sebbene esistano approcci di ricerca, che attribuiscono ai bambini ruoli più attivi, ad esempio come co-ricercatori, l'analisi e

l'interpretazione dei dati rimangono spesso guidate dagli adulti. Il metodo documentario, pur contribuendo a comprendere i processi di creazione di significato, non elimina completamente questa asimmetria di potere. Infatti, sebbene Bohnsack (2010) definisca la conoscenza tacita come “quasi-oggettiva”, nonostante si tratti comunque di un prodotto mentale, l'interpretazione finale rimane nelle mani del ricercatore adulto. Pertanto, pur riconoscendo il contributo del metodo nel superare parzialmente l'influenza dell'adulto, è fondamentale mantenere una riflessione critica sul ruolo del ricercatore e sulla sua potenziale influenza nell'interpretazione dei risultati (Imperio & Seitz, 2023).

Nel nostro studio, il metodo documentario ha dimostrato la sua efficacia e potrebbe essere impiegato in ricerche analoghe che indagano le prospettive dei bambini nel contesto della scuola. Pertanto, esso rappresenta un punto di partenza interessante e sfidante per ri-scrivere la conoscenza costruita socialmente dai bambini, attraverso le loro voci. Tuttavia, sarebbe interessante poter esplorare ulteriori metodologie che consentano di superare i limiti dell'interpretazione adulta, bilanciando il ruolo del ricercatore con quello dei bambini nella co-costruzione del sapere, riconoscendo la loro *agency* non solo nella raccolta dei dati, ma anche nelle fasi di analisi e interpretazione. Questo implica ripensare le dinamiche di potere nei processi di ricerca, aprendo spazi in cui le voci dei bambini siano valorizzate appieno.

BIBLIOGRAFIA

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1977). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2002). *Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. King's College London.
- Bohnsack, R. (2010). Documentary Method and Group Discussions. In R. Bohnsack, N. Pfaff & W. Weller W. (eds.), *Qualitative Analysis and Documentary Method: In International Educational Research*, 1st ed., pp. 99-124. Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Pfaff, N., & Weller, W. (eds.). (2010). *Qualitative Analysis and Documentary Method: In International Educational Research* (1st ed.). Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (2013). *Outline of a Theory of Practice*. (R. Nice, trad.) Cambridge University Press. (Originariamente pubblicato nel 1977).
- Breidenstein, G. & Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (eds.), *Interferenzen: Perspektiven Kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, pp. 89-109. Velbrück.
- Deckert-Peaceman, H. (2022). Die Zukunft der Kinder als gesellschaftliche Verhandlungszone und die Frage nach der Perspektive – Entwurf einer Kindheitsforschung in Anlehnung an die kritische Erziehungswissenschaft. In H.

- Deckert-Peaceman, G. Beck, & G. Scholz (eds.), *Zur Frage nach der Perspektive des Kindes*, 1st ed., pp. 29-52. Verlag Barbara Budrich.
- Edgerton, J.D., Roberts, L.W. & Peter, T. (2012). Disparities in Academic Achievement. Assessing the Role of Habitus and Practice. *Social Indicators Research*, 114, pp. 303-322.
- Eßer, F. (2014). Das Glück das nie wiederkehrt. Well-being in historisch-systematischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(4), pp. 505-519.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Hunner-Kreisel, C. & Kuhn, A. (2011). The role of children's participation in research: Ethical challenges and opportunities. In M. A. J. van der Laan (ed.), *The challenges of conducting research with children*, pp. 75-89. Cambridge Scholars Publishing.
- Imperio, A., Seitz, S. (2023). Positioning of Children in Research on Assessment Practices in Primary School. In S. Seitz, P. Auer, & R. Bellacicco (eds.), *International Perspectives on Inclusive Education – In the Light of Educational Justice*, pp. 47-66. Barbara Budrich.
- Kampmann, J. (2014). Young Children as Learners. In G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, & N.K. Worley (eds.), *The SAGE Handbook of Child Research*, pp. 136-152. SAGE Publications Ltd.
- Melton, G.B., Gross-Manos, D., Ben-Arieh, A., & Yazykova, E. (2014). The Nature and Scope of Child Research: Learning about Children's Lives. In G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, & N.K. Worley (eds.), *The SAGE Handbook of Child Research*, pp. 3-27. SAGE Publications Ltd.
- Nohl, A.-M. (2010). Narrative Interview and Documentary Interpretation. In R. Bohnsack, N. Pfaff, & W. Weller (eds.), *Qualitative Analysis and Documentary Method: In International Educational Research*, 1st ed., pp.195-218. Verlag Barbara Budrich.
- Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172. https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf
- Oswell, D. (2016). Re-aligning children's agency and re-socialising children in childhood studies. In Esser, F., Baader, M.S., Betz, T. & Hungerland, B. (eds.), *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in childhood studies*, pp. 19-33. Routledge.
- Reckwitz, A. (2003). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorising. *European Journal of Social Theory*, 6(1), pp. 13-31. <https://doi.org/10.1177/1368431003006001002>
- Seitz, S., Imperio, A., & Auer, P. (2023). "Otherwise, There Would Be No Point in Going to School": Children's Views on Assessment. *Education Sciences*, 13(8), 828. <https://doi.org/10.3390/educsci13080828>
- Seitz, S. Auer, P. & Imperio, A. (2024). Leistung aus der Sicht von Grundschulkindern. In Flügel, A., Landrock, I., Lange, J., Müller-Naendrup, B., Wiesemann, J., Büker, P. & Rank, A. (eds.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*, pp. 223-231. Klinkhardt.

- Soffer, M. & Ben-Arieh, A. (2014). School-Aged Children as Sources of Information About Their Lives. In G. B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G. S. Goodman & N. K. Worley (eds.), *The SAGE Handbook of Child Research*, pp. 555-574. SAGE.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Psychologie-Verlag-Union.
- Vygotski, L. S. (2012). *Thought and Language*. (E. Hanfmann, & G. Vakar, trad.) Martino Publishing (Originariamente pubblicato nel 1962 da The Massachusetts Institute of Technology, USA).

18. BLOOM LAB: RICERCA-AZIONE TRA SCUOLA E TERRITORIO

Beate Weyland, Giorgia Ruzzante

Libera Università di Bolzano

Rosa Buonanno

Università di Modena e Reggio

ABSTRACT

Il contributo intende presentare il percorso di ricerca biennale (2023-2025) denominato Bloom Lab, nato dalla collaborazione tra il laboratorio interdisciplinare EDENLAB (Educational Environments with Nature) presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano diretto dalla prof.ssa Weyland e la Cooperativa sociale “Il Cortile” (PR) di Salsomaggiore Terme. Il progetto di ricerca-azione si propone di indagare tre dimensioni: appropriazione dello spazio sia dei servizi 0-6, sia degli altri servizi extrascolastici in gestione alla cooperativa e miglioramento del benessere percepito; sviluppo di consapevolezza nel rapporto con la natura; potenziamento delle traiettorie inclusive che contraddistinguono le strutture educative della Cooperativa. A partire dai risultati preliminari raccolti al termine del primo anno di sperimentazione, si delinearanno le traiettorie e i processi messi in atto per raggiungere l'obiettivo di costruire insieme al gruppo di ricerca un portfolio di buone pratiche, replicabili, autenticamente sostenibili e durature nel tempo. Si discuteranno inoltre i traguardi raggiunti e le criticità metodologiche in corso d'opera.

PAROLE CHIAVE

Educazione; natura; benessere; inclusione; ricerca-azione.

1. ORIGINE DEL PROGETTO BLOOM LAB

EDEN (Educational Environments with Nature) presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano è un laboratorio di ricerca e di azione didattica che si propone di fornire supporto alla progettazione e sviluppo degli spazi educativi anche attraverso un nuovo rapporto con la natura e con le piante in una prospettiva interdisciplinare (Weyland & Falanga, 2022; Buonanno & Weyland, 2024; Weyland & Galateo, 2023). Molteplici richieste sono giunte dal 2012 ad oggi, che hanno consentito al laboratorio di accompagnare in processi di ricerca-azione oltre 50 scuole (Weyland & Zini, 2023). Nell'anno 2023 è stata stipulata una convenzione tra la cooperativa "Il Cortile" di Salsomaggiore Terme ed il laboratorio Edenlab per l'implementazione della ricerca-azione. La cooperativa "Il Cortile" gestisce una molteplicità di servizi all'interno del territorio: centro diurno, servizio di integrazione scolastica, assistenza domiciliare, centro di riabilitazione per bambini/e e ragazzi/e con disturbi del neurosviluppo, nidi e scuole dell'infanzia, laboratorio autonomie per giovani adulti, supporto scolastico per bambini e ragazzi con DSA, centro di aggregazione giovanile.

La domanda di ricerca a cui il progetto Bloom Lab mira a rispondere è come implementare la progettazione co-partecipata e interdisciplinare di ambienti educativi formali, non formali e informali in una prospettiva *lifelong, lifewide, lifedeep learning* per promuovere un cambio di paradigma: dal concetto di spazio tradizionale allo sviluppo di paesaggi educanti in cui crescere grazie alla creatività, alla cooperazione, alla sensorialità e alla connessione con la natura e il mondo (Weyland, Boaretto, 2024). La specificità dei servizi della cooperativa orientati all'inclusione porta gli operatori a sviluppare le traiettorie della qualificazione pedagogica degli spazi educativi e della connessione con le piante e con la natura in una prospettiva capace di favorire benefici in bambini/e e ragazzi/e in prospettiva inclusiva.

Nel modello di supporto alle realtà educative sviluppato viene lasciato molto spazio alla co-partecipazione ai processi decisionali da parte dei committenti della ricerca: vi è infatti un processo di co-costruzione collettiva dei significati e dei cambiamenti che si intendono apportare negli spazi educativi, sviluppando così anche nei partecipanti competenze di ricerca attraverso la costruzione della "postura del ricercatore" (Mortari, 2007).

2. GLI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO COME DISPOSITIVI PEDAGOGICI

L'approccio educativo basato sulla laboratorialità, sull'interazione attiva e cooperativa, e su una didattica aperta e progettuale pone al centro il ruolo degli

ambienti di apprendimento come strumenti pedagogici fondamentali (Weyland, 2022). La dimensione sensoriale e individualizzata dell'insegnamento si intreccia con la necessità di concepire gli spazi educativi non solo come contesti fisici, ma come dispositivi in grado di influenzare i processi di apprendimento e il benessere di coloro che apprendono. Il contesto educativo si configura come un'opportunità per gli educandi che, guidati dagli educatori, progettano situazioni in cui i soggetti possano esprimere se stessi e dare forma alle proprie intuizioni. Si tratta di un ambiente ricco di esperienze e possibilità, dove coloro che apprendono hanno la libertà di esplorare, sperimentare e soprattutto giocare, interagendo con materiali e strumenti diversificati. Alla base di questo processo vi sono la scoperta e la meraviglia, che accompagnano ogni fase dell'esperienza e si intrecciano con il senso di stupore condiviso dal gruppo. È proprio attraverso il confronto e la collaborazione che coloro che apprendono creano nuove condizioni di apprendimento, trasformano lo spazio e danno vita a scenari inediti, arricchendo il contesto educativo di significati sempre nuovi (Buonanno & Paoli, 2024). In questa prospettiva, la progettazione e l'allestimento degli spazi architettonici all'interno degli spazi educativi assume un valore strategico. Gli ambienti possono essere strutturati in modo da favorire non solo il comfort e il senso di appartenenza, ma anche per veicolare informazioni educative e stimolare la partecipazione attiva. L'attenzione alla qualità degli spazi diventa quindi un elemento imprescindibile per potenziare l'efficacia dell'azione didattica ed educativa. Lo sviluppo di progetti dedicati agli ambienti educativi risponde alla necessità di approfondire le questioni e le sfide che emergono nei contesti scolastici, in linea con le esigenze e gli interrogativi posti dai gruppi di insegnanti. Tali iniziative possono contribuire a una riflessione più ampia sulla funzione della scuola come luogo di apprendimento esperienziale e cooperativo. In questo contesto, la riflessione teorica sulla professionalità docente assume un ruolo centrale. Paolo Calidoni (2000) distingue tre livelli attraverso cui gli insegnanti possono interpretare la propria attività professionale:

- Tecnici, ovvero esecutori di compiti e attività secondo norme prestabilite, con un margine limitato di autonomia.
- Professionisti riflessivi, capaci di interpretare criticamente le pratiche educative, di adattarle ai contesti specifici e di migliorare la qualità dell'insegnamento attraverso un approccio consapevole e dinamico.
- Professionisti ricercatori, che non si limitano all'applicazione delle norme, ma esplorano nuove modalità di insegnamento, sperimentando strategie innovative e contribuendo attivamente alla costruzione di conoscenze pedagogiche più efficaci e significative.

Questa classificazione evidenzia la necessità di promuovere una formazione docente orientata alla riflessione critica e alla sperimentazione, affinché l'edu-

cazione possa rispondere in modo sempre più adeguato e innovativo alle esigenze di coloro che apprendono e della società contemporanea.

3. IL PROGETTO BLOOM LAB

Il contributo presenterà il caso studio “Bloom Lab” per evidenziare elementi di forza che confermano la possibilità di fare ricerca e di ottenere evidenze attraverso la ricerca partecipata e di cogliere come questa potenzi la competenza professionale “mobile e aperta, sociale o intersoggettiva” (Felisatti, 2013, p.54) degli insegnanti e degli educatori (Vannini, 2018). Verranno anche discussi gli aspetti critici legati alla grande mole di dati qualitativi raccolti, sui quali si stanno sviluppando proposte di analisi e di valutazione.

La cooperativa “Il Cortile” gestisce una rete di servizi educativi sul territorio, comprendente dieci strutture tra nidi, scuole dell’infanzia e servizi dedicati all’inclusione. All’interno di questi spazi operano circa ottantasette educatori ed educatrici, impegnati nel garantire un’offerta educativa di qualità. Nell’ottica di qualificare i propri ambienti e rafforzare l’azione educativa, ha avviato un accordo di collaborazione alla ricerca, in linea con le traiettorie sviluppate dal laboratorio EDEN.

L’obiettivo della cooperazione è sperimentare l’introduzione delle piante negli spazi interni, perseguendo tre finalità principali:

- Favorire l’appropriazione dello spazio educativo in chiave green, rendendolo più accogliente e significativo per bambine e bambini.
- Promuovere didattiche che incentivino la prossimità con le piante, stimolando una relazione affettiva ed emotiva con il mondo vegetale, per sviluppare competenze green e globali.
- Potenziare le traiettorie inclusive già presenti nelle strutture, utilizzando le piante come strumenti di connessione, partecipazione e benessere.

Questa sperimentazione mira a integrare le piante negli ambienti educativi non solo come elemento estetico, ma come risorsa attiva per l’apprendimento, la relazione e l’inclusione.

Tale ricerca intende esplorare il potere delle piante da interno nei servizi educativi per sviluppare competenze specifiche con particolare riferimento alla coltivazione della mentalità ecologica ed inclusiva.

In coerenza con le Green Comp 2022 e con le competenze Globali definite dal EU Digital compass la ricerca si colloca nel seguente ambito di intervento: Contrastare la povertà educativa dei bambini fin dalla primissima infanzia promuovendo lo sviluppo di servizi educativi rivolti alla prima infanzia (0-6 anni) e di “comunità educanti” a sostegno di bambini e ragazzi delle varie fasce di età.

4. METODOLOGIA

Il paradigma di riferimento è socio-costruttivista (Denzin & Lincoln, 2017) e si pone all'incrocio tra le indicazioni provenienti dall'*Educational Action Research* (Mertler, 2019) e la Participatory Action Research (PAR) (Ozer, 2017). La scelta degli strumenti individuati per la raccolta dati fa riferimento al *Participation Choice Point* (Vaughn & Jacquez, 2020) e ricade nei livelli *inform* (information is provided to community), *consult* (input is obtained from community), and *involve* (researchers work directly with community). Il laboratorio lavora per implementare metodologie di analisi dei dati di ricerca sempre più rigorose, attraverso l'elaborazione di strumenti metodologici per l'analisi degli spazi e per l'introduzione delle piante all'interno degli ambienti educativi, in ottica di educazione alla sostenibilità e a nuove forme di convivenza con le piante che incentivano una visione più ampia del concetto di inclusione.

Attraverso strumenti *ad hoc* relativi all'individuazione dei bisogni, alla mappatura dei processi e alla verifica dei risultati in una coniugazione di metodi quantitativi (questionari) e qualitativi (diario di bordo, padlet tematici, interviste) si co-costruiscono nuovi sistemi di significato funzionali allo sviluppo delle strutture educative (Vannini, 2012). Il punto di partenza dei percorsi di ricerca-azione è uno starter-kit, che utilizza la piattaforma padlet, per documentare i diversi incontri, raccogliere informazioni, definire compiti e per fare entrare il personale educativo in un'ottica di raccolta dati sul campo. Tale strumento consente di adattare flessibilmente gli input, le informazioni e le richieste ai diversi contesti. Ad esso si affianca un diario di bordo sia di riflessione personale sia di documentazione delle attività organizzative e didattiche proposte. Il monitoraggio del processo di ricerca e la condivisione sono garantiti attraverso incontri a cadenza regolare di coaching on-line, grazie al quale la comunità educante coinvolta può confrontarsi e avere il supporto del gruppo di ricerca che offre feedback e stimola la riflessione e la co-costruzione di nuovi saperi pratici attraverso la compilazione degli strumenti che i ricercatori hanno definito insieme ai professionisti della cooperativa. Ad esempio, è prevista la compilazione di schede-progetto nelle quali gli educatori descrivono le attività pratiche realizzate per l'implementazione di Bloom Lab all'interno delle diverse strutture educative.

Nel progetto di ricerca sono inoltre presenti supervisioni con visite agli ambienti educativi ed incontri con coordinatori e dipendenti dei diversi servizi della cooperativa.

5. STRUMENTI E RISULTATI

Nella prima fase della ricerca i dati sono stati raccolti nell'arco di sei mesi, da gennaio a giugno. In questa fase iniziale è stato somministrato inizialmen-

te un questionario contenente sia domande aperte che chiuse, progettate con finalità complementari per ottenere una visione più approfondita del fenomeno studiato. Le domande aperte miravano a raccogliere risposte autentiche e personali da parte dei partecipanti, seguendo l'approccio suggerito da Andrea Bosco (2003), il quale evidenzia come questa modalità offra maggiore libertà espressiva al rispondente. Le domande chiuse, invece, sono state inserite per garantire una struttura più sistematica all'indagine, facilitando il confronto tra le risposte e riducendo il rischio di perdita di informazioni. Inoltre, come sottolinea Bosco, le domande chiuse minimizzano le distorsioni legate alla comprensione del quesito (ivi, 37), contribuendo a rendere i dati raccolti più affidabili e facilmente analizzabili.

Nella tabella di seguito vengono riportati i risultati dei questionari di monitoraggio

Le piante hanno contribuito ad abbellire e rendere più confortevoli i vostri spazi educativi?		
Periodo della somministrazione	Sì	No
Dicembre 2023	98,1%	1,9%
Gennaio	92,9%	7,1%
Marzo 2024	91,5%	8,5%
Maggio 2024	92,9%	7,1%

Tabella 1 Piante e spazi educativi

Nel corso dei sei mesi di indagine, i risultati dei tre questionari evidenziano un'ampia concordanza tra coloro che hanno partecipato riguardo al ruolo positivo delle piante nel rendere gli spazi più accoglienti. In ciascuna somministrazione, oltre il 90% ha espresso un parere favorevole, segnalando un'adesione quasi unanime all'idea che la presenza di piante migliori il comfort ambientale. Al contrario, le risposte negative sono state marginali, sempre inferiori al 10%, a indicare che solo una minima parte dei professionisti non ha percepito un beneficio. Inoltre, le percentuali si sono mantenute pressoché costanti nei tre questionari (Tabella 1), suggerendo che la percezione positiva è rimasta stabile nel tempo. Questa continuità dimostra come coloro che hanno partecipato abbiano riconosciuto e apprezzato il valore delle piante per tutta la durata della ricerca.

La Tabella 1 presenta i dati relativi alla percezione dei partecipanti riguardo al benessere derivato dalla presenza delle piante negli spazi educativi.

Su una scala da 1 a 5, quanto ritieni che la presenza di piante abbia contribuito al tuo/vostro senso di benessere percepito nello spazio?

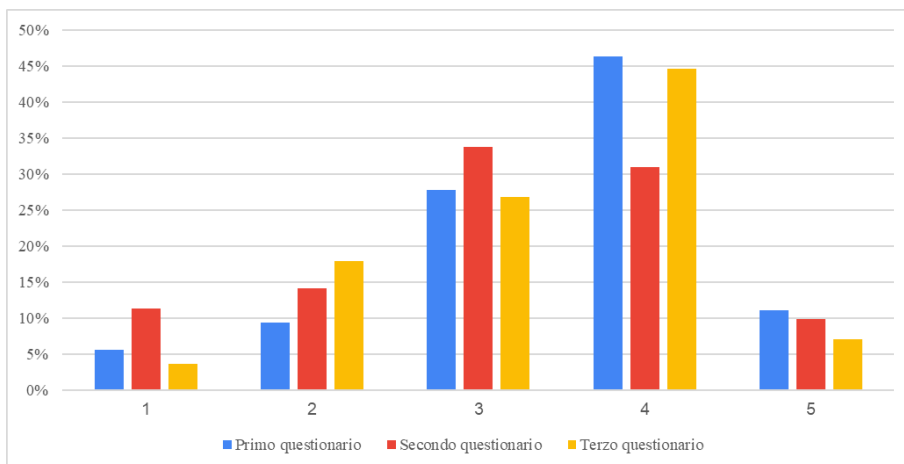


Tabella 1 Variazione percentuale nel tempo (Benessere percepito)

I risultati mostrano come la maggior parte degli intervistati abbia riportato un'esperienza positiva, evidenziando l'impatto favorevole delle piante sul comfort e sull'atmosfera degli ambienti scolastici. Nei tre grafici emerge un incremento significativo della percezione di benessere tra i partecipanti, attribuito alla presenza delle piante negli spazi educativi. Secondo le testimonianze raccolte, le piante hanno arricchito le giornate di chi ne ha fatto esperienza, offrendo momenti di serenità e piacere. Questo effetto positivo si è rivelato trasversale, coinvolgendo sia adulti che bambini e bambine, a dimostrazione di un impatto diffuso sul benessere quotidiano. Questo senso di benessere è emerso in modo significativo anche attraverso la raccolta di memorie verdi, ovvero le esperienze e i ricordi costruiti nel tempo in relazione con le piante. Queste memorie, radicate nella vita quotidiana, si trasformano in un sapere tradizionale da tramandare alle generazioni future. (Buonanno & Weyland, 2024). Le risposte alle domande aperte somministrate al gruppo educatori hanno evidenziato come le piante non solo favoriscano il ricordo di esperienze passate, ma contribuiscono anche alla costruzione di nuove relazioni. Questo processo di connessione, sia con il proprio vissuto che con gli altri, si è rivelato un elemento determinante nel generare un profondo senso di benessere. L'interazione con le piante, dunque, non si limita a un impatto estetico o ambientale, ma diventa un veicolo per rafforzare i legami affettivi e relazionali all'interno della comunità educativa.

Nel grafico seguente (Figura 2) si è indagato la capacità delle piante di avviare discorsi e riflessioni più approfondite sul tema dell'inclusione.

Su una scala da 1 a 5, con la presenza delle piante c'è stata maggiore occasione di parlare di tematiche inclusive, di esplorare le potenzialità di tutti e il diritto di tutti ad essere come si è?

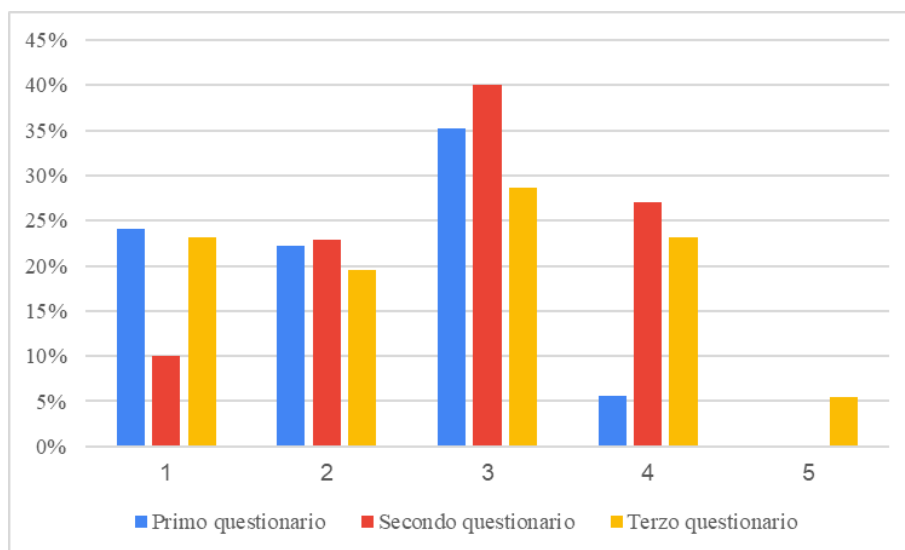


Figura 2 Variazione percentuale nel tempo (inclusione)

Nel corso dei sei mesi, i questionari hanno esplorato il ruolo delle piante nel favorire discussioni su inclusività utilizzando una scala da 1 a 5. I risultati mostrano una tendenza positiva nel tempo, con un progressivo aumento delle percezioni favorevoli. I punteggi più bassi (1 e 2), che indicano una percezione debole del legame tra piante e tematiche inclusive, sono rimasti relativamente stabili, con solo lievi fluttuazioni. Questo suggerisce che una parte dei partecipanti continua a non associare direttamente la presenza delle piante a un'apertura su questi temi. Al contrario, i valori più alti (4 e 5) hanno registrato un incremento significativo dal primo al terzo questionario, segnalando una crescente consapevolezza del ruolo delle piante come stimolo per la riflessione sull'inclusività. Il valore 3, rappresentativo di una percezione intermedia, ha mostrato un picco a metà del periodo di indagine, per poi stabilizzarsi. Complessivamente, i dati evidenziano una progressiva associazione tra la presenza delle piante e un ambiente più inclusivo, con un riconoscimento sempre maggiore del loro contributo nel favorire il dialogo e la valorizzazione delle diversità.

6. ULTERIORI SVILUPPI DELLA RICERCA

Attualmente, nel secondo anno del progetto, si sta sviluppando un focus specifico sull'inclusione per coinvolgere gli educatori dell'integrazione scolastica, impegnati a fornire supporto agli studenti con disabilità nei diversi gradi scolastici, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado. Il compito condiviso con il gruppo di ricerca è relativo alla creazione e sperimentazione della versione accessibile del diario "Sentire con le piante" (Weyland et al., 2024), anche con

l'utilizzo della CAA-Comunicazione aumentativa alternativa, sviluppando così uno strumento di supporto nell'avvicinamento ad un rapporto più stretto con il mondo vegetale e che possa avere la funzione di mediatore (Canevaro, 2008) per gli studenti con disabilità.

Inoltre, a conclusione del progetto verrà nuovamente somministrato il questionario per poter poi procedere ad un'analisi qualitativa e quantitativa dei dati e ad un confronto tra pre e post-intervento di ricerca. Per la raccolta dei dati qualitativi, verranno effettuate nella primavera del 2025 delle interviste ai responsabili dei differenti settori della cooperativa per raccogliere dati qualitativi in merito ai processi di cambiamento.

Sono previste visite da parte del gruppo di ricerca ai diversi ambienti che ospitano i servizi della cooperativa per rilevare i cambiamenti effettuati a seguito del progetto di ricerca ed un seminario di restituzione finale con il coinvolgimento delle rappresentanze istituzionali del territorio.

7. CONCLUSIONI

L'analisi dei dati mette in luce come la presenza delle piante nei contesti educativi abbia avuto un impatto significativo sul benessere del personale educativo, favorendo una riflessione più ampia e sistematica sulle tematiche legate alla sostenibilità. L'intervento continuativo si è rivelato determinante nel rafforzare le competenze del personale, che ha progressivamente acquisito autonomia nell'integrare le piante negli ambienti educativi e nell'interagire con esse in modo consapevole e intenzionale, sviluppando inoltre maggiore attenzione al legame tra le piante, il benessere all'interno dei contesti educativi e l'inclusività (Calidoni, 2000; Weyland & Boaretto, 2024). Nel corso dei sei mesi di osservazione, i processi di sensibilizzazione hanno prodotto effetti rilevanti e coerenti con le evidenze raccolte, come illustrato nei dati analizzati. Il personale educativo ha accolto con favore la presenza delle piante, manifestando un'evoluzione significativa nella percezione del mondo vegetale. Il contatto quotidiano con le piante ha contribuito a ridefinire il concetto di inclusione, promuovendo una maggiore sensibilità ed empatia nei confronti dell'ambiente e della comunità. La cura costante delle piante non solo ha migliorato la qualità dello spazio fisico, rendendolo più accogliente e armonioso, ma ha anche influenzato positivamente la qualità delle relazioni e delle interazioni all'interno della comunità educativa (Lee et al., 2015; Browning et al., 2020). Questo percorso ha dunque portato non solo a un incremento del benessere percepito, ma anche a una maggiore consapevolezza dell'importanza della biodiversità e delle pratiche sostenibili. Di conseguenza, il personale educativo ha sviluppato un approccio più inclusivo e attento al benessere collettivo, consolidando una cultura della sostenibilità che si riflette nelle pratiche quotidiane e nella progettazione educativa (Bianchi, 2022).

L'analisi conclusiva dei dati porterà il gruppo di ricerca ad elaborare un quadro completo dei cambiamenti complessivamente raggiunti dalla cooperativa durante il percorso di ricerca, mettendo in luce l'inclusività quale dimensione trasversale che caratterizza l'agire educativo.

BIBLIOGRAFIA

- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M., (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bosco, A. (2003). *Come si costruisce un questionario*. Roma: Carocci.
- Browning, M. H., Mimnaugh, K. J., Van Riper, C. J., Laurent, H. K., & LaValle, S. M. (2020). Can simulated nature support mental health? Comparing short, single-doses of 360-degree nature videos in virtual reality with the outdoors. *Frontiers in psychology*, 10, pp. 26-67.
- Buonanno, R., & Paoli, E.S. (2024). Learning through play! Playful learning and creative coding. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 196(1), pp. 97-113.
- Buonanno, R., & Weyland, B. (2024). Forgetting Green Biographies: Memories and Relationship With Plants in a Primary School, *The Asian Conference on Education 2023: Official Conference Proceedings*.
- Calidoni, P. (2020). *Didattica come sapere professionale*. Brescia: La Scuola.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson. □
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2017). *The Sage handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Felisatti, E. (2013). L'insegnante, un professionista in ricerca. In E. Felisatti & C. Mazzucco (a cura di). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa multimedia, pp. 41-59.
- Lee, M. S., Lee, J., Park, B. J., & Miyazaki, Y. (2015). Interaction with indoor plants may reduce psychological and physiological stress by suppressing autonomic nervous system activity in young adults: a randomized crossover study. *Journal of physiological anthropology*, 34(1), pp. 1-6.
- Mertler, C. A. (Ed.). (2019). *The Wiley handbook of action research in education*. John Wiley & Sons, Inc.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Ozer, E. J. (2017). Youth-Led Participatory Action Research: Overview and Potential for Enhancing Adolescent Development. *Child Development Perspectives*, 11(3), pp. 173-177.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione*, pp. 13-24.

- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Vaughn, L. M., & Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1).
- Weyland, B., & Boaretto, G. (Eds.) (2024). *Nuovi paesaggi educanti. Tra natura e cultura*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Weyland, B., Righetto, A., & Pietracupa, M. (2024). *Sentire con le piante. Diario di bordo*. Milano: Guerini.
- Weyland B., & Galateo S. (Eds.) (2023). *Atelier scuola. Pedagogia, architettura e design in dialogo*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Weyland B., & Zini, A. (2023). Fare ricerca e azione con gli insegnanti: scuola e università come comunità in ricerca. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (eds.), *Sistemi educativi, orientamento, Lavoro*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 1282-1285.
- Weyland, B. (2022). *Eden: Educare (e) gli spazi con le piante*. Mantova: Corraini.
- Weyland, B., & Falanga, M. (2022). *Didattica della scuola: spazi e tempi per una comunità in ricerca*. Milano: Guerini.

19. LA RICERCA SULL'USO DELLA REALTÀ VIRTUALE IMMERSIVA NELLA VALUTAZIONE IN CLASSE. RIFLESSIONI METODOLOGICHE¹

Massimo Marcuccio, Maria Elena Tassinari
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

ABSTRACT

Il contributo propone una riflessione metodologica a partire da una ricerca esplorativa condotta in ambito scolastico sull'uso della realtà virtuale immersiva (RVI) nella valutazione orale degli apprendimenti. La riflessione mette in luce il potenziale trasformativo della RVI nella relazione educativa e sottolinea la necessità di un'integrazione pedagogica consapevole per garantirne un utilizzo efficace nei contesti didattici.

PAROLE CHIAVE

Riflessione metodologica; valutazione; apprendimenti; realtà virtuale immersiva; contesto scolastico.

¹ Il presente testo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. Sono tuttavia attribuibili a M. Marcuccio il paragrafo 3.4 e le conclusioni e a M.E. Tassinari l'introduzione, il paragrafo 2, il paragrafo 3.1, 3.2 e 3.3. In conformità con le Policy di Ateneo per un uso etico e responsabile dell'Intelligenza Artificiale Generativa nelle attività di didattica e ricerca dell'Università di Bologna dichiariamo che nel presente articolo abbiamo fatto ricorso a strumenti di intelligenza artificiale (IA) (ChatGPT-4o). L'utilizzo è stato limitato alla redazione di bozze iniziali, con stesura definitiva, revisioni successive e validazioni condotte personalmente dagli autori per garantire l'originalità e la precisione del lavoro.

1. INTRODUZIONE

Il workshop Sird tenutosi a Trieste nel gennaio 2025 ha rappresentato un'importante occasione di confronto tra ricercatori, offrendo agli autori lo spazio per una riflessione critica (Walling, Shapiro & Ast, 2013; Arnold et al., 2022) sulle scelte metodologiche adottate in una ricerca esplorativa relativa alle interazioni tra studenti e docente durante un'attività valutativa in *realtà virtuale immersiva (RVI)* in contesto laboratoriale (Marcuccio, Tassinari & Pistillo, 2023). Questo contributo ha quindi rappresentato un'occasione per riconsiderare retrospettivamente presupposti e decisioni emerse nelle diverse fasi della ricerca. Il testo si articola in due sezioni: nella prima viene presentata la ricerca, con riferimento a contesto, obiettivi, tecniche e principali risultati; nella seconda viene sviluppata una riflessione critica su scelte teoriche, strumenti, raccolta e analisi dei dati, fino a delineare prospettive future.

2. LA DESCRIZIONE DELLA RICERCA ESPLORATIVA

La ricerca oggetto di riflessione è stata condotta con l'intento di esplorare il potenziale della realtà virtuale immersiva (RVI) come strumento per la valutazione degli apprendimenti in contesto scolastico. Svoltasi in un istituto di istruzione superiore, ha coinvolto cinque studenti di una classe prima e durante un'attività didattica dedicata all'apparato cardiocircolatorio. Il percorso si è articolato in tre incontri: due lezioni in RVI condotte mediante visori, durante le quali l'insegnante ha guidato gli studenti nell'esplorazione dell'ambiente virtuale¹, e una valutazione sommativa orale anch'essa svolta in ambiente immersivo, in cui gli studenti rispondevano alle domande poste dal docente interagendo con i contenuti digitali.

L'obiettivo generale della ricerca era quello di analizzare le modalità di interazione tra docente e studenti e di comprendere in che modo l'ambiente immersivo potesse incidere sui comportamenti di entrambi durante il momento valutativo. I dati raccolti, costituiti da videoregistrazioni e registrazioni audio, sono stati sottoposti a un processo di codifica articolato su due livelli: nella prima fase sono stati identificati i comportamenti base di insegnante e studenti, successivamente aggregati in pattern ricorrenti all'interno delle dinamiche interattive osservate. Le sequenze analitiche sono state segmentate considerando come unità minima la domanda del docente e la relativa risposta, o reazione, dello studente.

I primi risultati suggeriscono che la RVI può costituire un supporto efficace alla valutazione, favorendo forme di interazione più dinamiche rispetto alla tradizionale interrogazione orale. Tuttavia, è emersa con chiarezza la necessità di integrare la RVI all'interno di strategie didattiche intenzionalmente progettate, affinché non si configuri come semplice estensione tecnologica, ma come dispositivo capace di

¹ Questa scelta ha garantito la *validità didattica* della prova di valutazione sommativa.

potenziare l'interazione educativa. L'analisi dei dati ha inoltre evidenziato l'importanza di considerare, accanto agli aspetti tecnologici, anche le dimensioni corporee, relazionali e contestuali dell'esperienza didattica, che risultano decisive per garantire un impiego efficace e pedagogicamente fondato della RVI.

3. RIFLESSIONI SULLA RICERCA

Al fine di garantire maggiore chiarezza e coerenza all'articolazione della riflessione, abbiamo suddiviso l'esposizione riflessiva in quattro aree tematiche relative, rispettivamente, al momento della costruzione della cornice teorica e concettuale, alla scelta degli strumenti, alla raccolta dei dati e alla loro analisi.

3.1 LA COSTRUZIONE DELLA BASE TEORICA DI RIFERIMENTO

Riflettendo sul percorso metodologico che ha orientato la nostra ricerca, il primo nodo critico identificato riguarda la concettualizzazione dell'oggetto d'indagine, in un campo – quello della RVI applicata alla valutazione – ancora privo di modelli teorici consolidati. Tale constatazione ci ha indotto a costruire progressivamente una base teorica composita, in grado di rispondere a due esigenze distinte ma interrelate: da un lato, individuare riferimenti concettuali utili a interpretare l'uso pedagogico della RVI; dall'altro, articolare una cornice teorica capace di dare conto delle variabili implicate nelle dinamiche valutative osservate.

Il primo riferimento assunto è il concetto di ambiente di apprendimento, nella definizione di Wilson (1996), inteso come spazio strutturato in cui il soggetto interagisce con strumenti, dispositivi e altri attori. Pur utile per descrivere l'organizzazione spazio-strumentale dell'esperienza formativa, tale definizione è apparsa limitata rispetto al nostro oggetto, poiché non tematizza adeguatamente le componenti sociali, relazionali e cognitive. Per superare tale limite, abbiamo integrato la nostra prospettiva con il concetto di contesto di apprendimento, così come elaborato nel rapporto Eurydice (2009), che include esplicitamente fattori fisici, sociali e culturali, offrendo una visione dinamica e generativa dell'ambiente educativo.

A tale cornice, già orientata in senso situato, si è aggiunto il riferimento all'ergonomia didattica (Calvani, 2001), al fine di tematizzare l'impatto che la RVI esercita sulla configurazione spaziale dell'interazione, nonché sulle pratiche corporee e comunicative dei soggetti. L'uso della RVI, infatti, non si limita a potenziare l'accesso ai contenuti, ma riconfigura l'architettura dell'esperienza didattica, rendendo necessario un ripensamento delle forme di mediazione e dei ruoli educativi.

Tuttavia, tale impianto teorico, sebbene coerente rispetto all'approccio situato adottato, non ci è parso sufficiente a tematizzare alcune specificità dell'esperienza immersiva, quali la tridimensionalità, l'immersività e la multisensorialità.

Per rispondere a tale esigenza, abbiamo dapprima adottato l'*approccio costruttivista integrato* di Mason (2006), che ci ha consentito di includere, in continuità con quanto già elaborato, anche l'analisi delle dinamiche intraindividuali attivate da questa tecnologia. L'interesse per questo approccio è emerso per la sua capacità di integrare, in un quadro teorico unitario, le dimensioni sociali dell'apprendimento con i processi cognitivi individuali, riconoscendo che la costruzione della conoscenza emerge dall'interazione reciproca tra mente, ambiente e cultura.

Tale apertura verso le dimensioni soggettive dell'esperienza formativa ha reso evidente la necessità di affiancare alla prospettiva situata anche un impianto teorico in grado di esplorare i processi cognitivi e affettivi coinvolti. Per tale ragione, abbiamo assunto come riferimento il *Cognitive Affective Model of Immersive Learning* (CAMIL) di Makransky & Petersen (2021), che ci ha permesso di ampliare ulteriormente la nostra riflessione. L'adozione del modello ha evidenziato l'importanza di una riflessione pedagogica orientata alla progettazione intenzionale, indicando la necessità di integrare la RVI con strategie didattiche mirate, affinché non venga trattata come semplice innovazione tecnologica, ma come leva consapevole per il potenziamento dei processi formativi.

Rileggendo oggi quella fase iniziale, riconosciamo che le scelte teoriche sono state guidate non solo da criteri analitici, ma anche da esigenze pratiche e contestuali: l'urgenza di costruire un impianto concettuale sufficientemente solido per orientare l'interpretazione, senza però irrigidirlo in una griglia predefinita. L'articolazione della nostra cornice teorica è stata quindi frutto di un equilibrio tra coerenza interna e apertura esplorativa, tra vincoli operativi e interrogativi generativi.

3.2 GLI ASPETTI TECNICI: LA SCELTA DI HARDWARE E SOFTWARE

Un secondo ambito della nostra riflessione metodologica ha riguardato le scelte tecniche relative agli strumenti impiegati per lo svolgimento delle attività in RVI, in particolare il visore Oculus Rift S e il software ShareCare, caratterizzato da un elevato grado di interattività. Tali scelte, pur condizionate dai vincoli infrastrutturali del contesto scolastico, si sono rivelate centrali non solo sul piano operativo, ma anche per le implicazioni che esse hanno generato sul piano didattico e valutativo.

L'esperienza immersiva, infatti, dipende in larga misura da alcune condizioni tecnologiche che ne determinano la qualità percepita: il senso di presenza (Slater, 1997), il livello di immersione sensoriale (Freina & Ott, 2015), il grado di agency percepita (Makransky & Petersen, 2021) e l'eventuale insorgenza di cybersickness (Chang et al., 2020). Questi fattori, nel loro insieme, condizionano significativamente l'efficacia formativa della RVI, in termini di coinvolgimento cognitivo, benessere soggettivo e possibilità di azione intenzionale nel contesto virtuale.

I dati raccolti – mediante osservazioni e questionari – suggeriscono che le soluzioni tecniche adottate si siano rivelate adeguate a garantire una fruizione efficace e

priva di effetti collaterali, permettendo a tutti i partecipanti di vivere l'esperienza in modo attivo e funzionale. Alla luce di ciò, abbiamo valutato positivamente l'integrazione degli aspetti tecnici nella progettazione metodologica, in quanto coerente con gli obiettivi formativi della ricerca.

Tuttavia, la riflessione condotta ci ha portati a riconoscere che il giudizio di adeguatezza formulato *ex-post* è inevitabilmente situato e retrospettivo. Le scelte effettuate sono state rese possibili da un equilibrio contingente tra risorse disponibili, condizioni strutturali e obiettivi di ricerca. È in questa prospettiva che abbiamo confermato l'idea di efficacia come nozione contestuale e negoziata, da valutare non solo rispetto ai risultati conseguiti, ma anche alla coerenza tra intenzionalità progettuale e condizioni reali di attuazione.

3.3 STRUMENTI E PROCEDURE DI RACCOLTA DEI DATI

La procedura di raccolta dei dati è stata progettata con l'intento di documentare le modalità di interazione tra docente e studenti durante l'attività valutativa in RVI e di osservare gli effetti dell'ambiente immersivo sui comportamenti messi in atto. La riflessione retrospettiva ci ha condotti a tematizzare alcune criticità, riconoscendo nella fattibilità tecnica e nella qualità documentativa due dimensioni strettamente intrecciate.

Una prima criticità ha riguardato la registrazione dell'esperienza immersiva. La scuola coinvolta nella sperimentazione non disponeva di strumenti adeguati alla cattura simultanea del flusso visivo in realtà virtuale. Questa limitazione ci ha costretti a rinunciare alla registrazione diretta dell'ambiente simulato, concentrando la raccolta dei dati sulle interazioni osservabili nel setting reale. Se da un lato questa scelta ha salvaguardato l'autenticità dell'esperienza scolastica, dall'altro ha ridotto la possibilità di documentare in modo esaustivo la componente immersiva, che è stata inferita tramite l'analisi del comportamento corporeo e del linguaggio verbale.

In relazione a ciò, si è resa necessaria l'adozione di un sistema di videoregistrazione capace di garantire la copertura completa dello spazio fisico e degli attori coinvolti, con particolare attenzione alla posizione dei dispositivi e alla qualità audio delle interazioni. L'impiego di microfoni ambientali, in parallelo alle videocamere dotate di microfoni integrati, ha garantito una maggiore nitidezza del parlato, pur rivelando alcune criticità dovute alla presenza di rumori di fondo. In vista di future implementazioni, riteniamo auspicabile l'adozione di microfoni individuali, capaci di migliorare ulteriormente la qualità della traccia audio senza compromettere la libertà di movimento.

La riflessione *ex-post* ha confermato la necessità di considerare attentamente, nella progettazione metodologica, non solo la disponibilità degli strumenti ma anche la loro integrazione coerente con gli obiettivi conoscitivi e con la specificità del contesto di ricerca.

3.4 DALL'ANALISI DEI DATI ALLA FORMALIZZAZIONE TEORICA

L'analisi riflessiva condotta sulle procedure di analisi dei dati raccolti ha permesso di riconoscere come le scelte metodologiche adottate – pur condizionate dal contesto – abbiano consentito di osservare in profondità le interazioni tra docente e studenti durante l'attività valutativa in RVI. In particolare, l'analisi delle videoregistrazioni ha reso possibile l'individuazione delle *configurazioni spaziali*, l'*uso dello spazio fisico*, i comportamenti degli studenti e degli insegnanti nonché i pattern di interazioni comportamentali docente/studente messi in atto durante il momento della valutazione sommativa orale.

Tuttavia, a seguito di una sollecitazione emersa durante la discussione seguita alla presentazione del nostro elaborato, siamo stati sollecitati a riconsiderare e approfondire in una prospettiva teorica i dati raccolti nella fase empirica della ricerca. Sin dall'inizio è apparso evidente come tale operazione si sia configurata come un passaggio essenziale all'interno di un processo di *theory building*, inteso – in coerenza con Kettley (2010) – come costruzione riflessiva e progressiva di un sistema concettuale emergente da un ciclo interpretativo fra dati e teoria. Nel nostro caso, l'"oggetto" di analisi era la valutazione orale degli apprendimenti mediata dalla RVI in un contesto scolastico laboratoriale.

Come anticipato, nel primo momento dell'analisi dei dati, ci siamo focalizzati sull'individuazione dei comportamenti ricorrenti messi in atto da insegnanti e studenti durante le interazioni valutative. Inizialmente osservati in forma isolata, tali comportamenti sono stati successivamente aggregati in pattern ossia configurazioni regolari che si ripresentavano con una certa frequenza nelle diverse situazioni analizzate. Inoltre, per ciascuno studente è stata ricostruita la sequenza temporale dei singoli pattern durante il momento della valutazione orale.

A partire da questi pattern e dalla loro articolazione temporale abbiamo proceduto all'elaborazione di una "teoria dell'azione" per la valutazione orale mediata da RVI, concepita non come un modello normativo, ma come una cornice interpretativa capace di descrivere le dinamiche osservate e di offrire strumenti concettuali per la loro analisi (Kettley, 2010)². Abbiamo così individuato quattro elementi principali che strutturano la nostra elaborazione teorica: una definizione operativa di valutazione sommativa orale in realtà virtuale immersiva; un modello descrittivo delle dinamiche interattive che caratterizzano questo specifi-

² In Kettley (2010) la teoria è definita come un sistema coerente e sistematico di concetti e relazioni in grado di spiegare o interpretare fenomeni osservati, fornendo un quadro concettuale per orientare la raccolta e l'analisi dei dati. Essa è concepita come uno strumento dinamico e trasformativo, che va oltre la mera organizzazione descrittiva dell'evidenza, implicando processi di astrazione e generalizzazione. Kettley rifiuta una visione empiricista della teoria intesa come derivazione diretta dai dati, e sottolinea invece il ruolo dell'intenzionalità epistemica del ricercatore e dell'interazione con il contesto.

co contesto valutativo; una tipologia delle logiche valutative osservabili durante l'interazione; un quadro analitico delle microdinamiche immersive.

Il primo elemento della teoria che abbiamo elaborato è stata una *definizione* di valutazione sommativa orale in RVI:

un'interazione regolata tra docente e studente nella quale gli apprendimenti dello studente si manifestano attraverso un processo dialogico orale mediato dall'ambiente immersivo.

Questa è una formulazione iniziale del concetto teorico centrale, ovvero una definizione fenomenologica operativa (non normativa) del costrutto osservato, costruita a partire dai dati.

Successivamente lo sforzo rielaborativo, sempre secondo un approccio riflessivo e situato, si è spostato sui processi e sulle dinamiche configurando *meccanismi* di funzionamento e mediazione che si configurano come un *modello descrittivo* (non normativo) *delle dinamiche interattive e trasformazioni generate dall'ambiente immersivo*.

La RVI introduce vincoli e possibilità d'azione che trasformano la natura dell'interazione docente/studente durante il momento valutativo, modificando tanto il ruolo del docente quanto le modalità attraverso cui lo studente può esprimere e costruire i propri apprendimenti. La valutazione non si riduce più a una sequenza lineare di domande e risposte verbali, ma si configura come un processo adattivo e multimodale, in cui entrano in gioco elementi visivi, gestuali e spaziali che influenzano l'esito dell'interazione. Il docente diventa regolatore dell'azione, chiamato a calibrare continuamente le proprie strategie in base alle risposte e ai comportamenti dello studente, all'interno di un ambiente che impone tempi, modalità e limiti specifici. Allo stesso tempo, lo studente diventa un agente situato e corporeo, impegnato in un'interazione che richiede attenzione percettiva, capacità di orientamento nello spazio virtuale e adattamento a contesti comunicativi non convenzionali. Egli è chiamato a manifestare i propri apprendimenti non solo attraverso il linguaggio verbale, ma anche mediante scelte operative, manipolazioni di oggetti, movimenti intenzionali e risposte sensomotorie che contribuiscono a rendere visibile e valutabile i propri apprendimenti.

La RVI, dunque, amplifica il potenziale espressivo dello studente, ma al contempo ne richiede un coinvolgimento cognitivo ed esperienziale più complesso, mettendo in gioco nuove forme di agency situata. In egual modo questo vale anche per il docente.

Il *terzo elemento* frutto dell'attività elaborativa è stata la costruzione di uno *schema tipologico delle logiche valutative in RVI* ossia una tipologia delle logiche d'azione in una logica di continuum interpretativo che va da *forme direttive*, in cui il docente guida rigidamente il processo, a modalità più *esplorative e adattive*, in cui lo studente ha margine d'azione e il docente assume un ruolo di accompagnamento dinamico.

Infine, un *quarto elemento* che ha preso forma nel nostro processo di elaborazione teorica è stato un *quadro analitico delle microdinamiche valutative in RVI*, costituito da un insieme di *indicatori* che caratterizzano le pratiche valutative immerse. Tra questi:

- la gestione della navigazione nello spazio virtuale;
- l'influenza esercitata dagli elementi visivi immersivi sull'orientamento e sull'attenzione;
- la modulazione dei tempi di risposta da parte dello studente vincolata dal ritmo dell'ambiente virtuale;
- l'attivazione di più canali espressivi nella costruzione della risposta.

Questi indicatori, considerati nel loro insieme e in relazione alla natura immersiva e multimodale dell'ambiente RVI, configurano una modalità valutativa che si discosta in modo sostanziale, sebbene non assoluto, dalle forme tradizionali, introducendo pratiche espressive, percettive e interattive difficilmente riproducibili in un setting scolastico ordinario.

Una volta costruita una teoria dell'azione *provvisoria e ipotetica* a partire dall'elaborazione dei pattern comportamentali, abbiamo ritenuto opportuno confrontarla con due modelli teorici consolidati: l'approccio della *valutazione per l'apprendimento* (Assessment for Learning, AfL) e la *teoria dell'attività* di Engeström. Il confronto tra la teoria dell'azione da noi costruita e le due cornici teoriche consolidate ha avuto un ruolo cruciale nella fase interpretativa della nostra ricerca, permettendoci di valutare sia la coerenza del sistema concettuale ricavato dai pattern osservati, sia la sua capacità di integrarsi con prospettive più ampie e già sedimentate nel dibattito scientifico.

Il confronto con l'approccio AfL ha evidenziato una convergenza importante sul piano della funzione formativa della valutazione: entrambi i modelli concepiscono la valutazione come parte integrante del processo di apprendimento anche in fase sommativa. Tuttavia, mentre l'AfL enfatizza il feedback verbale e la negoziazione di significato, la nostra teoria – centrata sull'esperienza immersiva – ha messo in luce la possibilità di un feedback ambientale e sensomotorio, che si manifesta attraverso elementi visivi e interattivi del contesto virtuale.

Il confronto con la teoria dell'attività di Engeström ha offerto una prospettiva sistemica che ha integrato e ampliato la nostra teoria, mettendo in luce elementi non direttamente osservabili nei dati: norme implicite, strumenti condivisi, ruoli istituzionali e dinamiche comunitarie. Ha inoltre reso evidenti alcune possibili *contraddizioni strutturali* – come il bilanciamento tra funzione formativa e funzione sommativa – e possibili *disallineamenti* tra affordance tecnologiche e aspettative scolastiche, che la nostra analisi situata inizialmente non tematizzava.

4. CONCLUSIONI

La riflessione condotta a partire dall'esperienza di ricerca sull'uso della RVI in ambito scolastico ha evidenziato la necessità di integrarne l'utilizzo in un impianto pedagogico intenzionale e fondato teoricamente. L'efficacia della tecnologia, infatti, dipende dal modo in cui viene inserita nella pratica didattica, nelle interazioni e nelle forme valutative. Inoltre, è emersa l'importanza di considerare anche aspetti ergonomici e contestuali, adottando un approccio integrato orientato da finalità educative. Il lavoro non propone un modello prescrittivo, ma contribuisce alla comprensione dei cambiamenti in atto nella scuola. Riflettere su questa esperienza ha significato per noi maturare una maggiore consapevolezza sulle scelte metodologiche, rivelando la ricerca come processo formativo in sé, soprattutto in contesti complessi e vincolati. Tale riflessione rappresenta un punto di partenza per futuri studi sulla valutazione, più coerenti

BIBLIOGRAFIA

- Arnold, R., Ireland, J., Mahato, P., & van Teijlingen, E. (2022). *Writing and publishing a reflective paper: Three case studies*. *Welhams Academic Journal*, 4(1), pp. 4-10.
- Calvani, A. (2001). *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*. UTET.
- Chang, E., Kim, H., & Yoo, B. (2020). Virtual Reality Sickness: A Review of Causes and Measurements. *International journal of human-computer interaction*, pp. 1658-1682.
- Engeström, Y. (1999). Activity Theory and Individual and Social Transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*, pp. 19-38. Cambridge, Cambridge University Press.
- Eurydice (2009). *TESE - Thesaurus europeo dei sistemi educativi. Versione italiana. Edizione 2009*. Eurydice.
- Freina, L., & Ott, M. (2015). A Literature Review on Immersive Virtual Reality in Education: State Of The Art and Perspectives. *Proceedings of 11th international scientific conference on eLearning and software for education (eLSE)*, pp. 133-141.
- Kettley, N. (2010). *Theory building in educational research*. Continuum International Publishing Group.
- Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): a Theoretical Research-Based Model of Learning in Immersive Virtual Reality. *Educational Psychology Review*, pp. 937-958.
- Marcuccio, M., Tassinari, M. E., & Pistillo, M. V. (2023). Realtà virtuale immersiva e valutazione degli apprendimenti. Una ricerca esplorativa in un istituto di istruzione superiore. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 15(3), pp. 214-231.
- Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Il Mulino.

- Slater, M., & Wilbur, S. (1997). A Framework for Immersive Virtual Environments (FIVE): Speculations on the Role of Presence in Virtual Environments. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, pp. 603-616.
- Walling, A., Shapiro, J., & Ast, T. (2013). What makes a good reflective paper?. *Family medicine*, 45(1), pp. 7-12.
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design*. Educational Technology Publications.

20. VALUTARE LO SVILUPPO DELLE DIMENSIONI COLLETTIVE NELL'APPRENDIMENTO E NEL PENSIERO INDIVIDUALE

Eleonora Zorzi
Università di Padova

ABSTRACT

Il presente contributo è basato su uno studio di caso realizzato in una classe quarta primaria. In tale percorso di indagine sono stati sperimentati e utilizzati strumenti di ricerca valutativi orientati a dare evidenza di come percorsi didattici centrati su attività deliberative comunitarie, lavorino sull'apprendimento collettivo e sull'internalizzazione della dimensione sociale nel pensiero individuale. La scelta del metodo di ricerca misto e gli strumenti valutativi progettati ed utilizzati sono in relazione con una concezione dell'apprendimento sociale e costruttivista, in cui la dimensione relazionale è vista come fondamentale da un punto di vista cognitivo, affettivo e valoriale. Le unità di analisi considerate sono state il gruppo classe come organismo apprendente e l'internalizzazione della "voce comunitaria" nei ragionamenti individuali. Sono stati utilizzati come strumenti valutativi un focus group strutturato per rilevare l'auto-valutazione collettiva della classe e una rubrica pensata per valutare elaborati argomentativi scritti, di riflessione individuale, in cui rintracciare lo sviluppo di un'ottica collettivo-sociale, che manifestasse la dimensione comunitaria internalizzata nel pensiero di ogni bambino/a. I risultati confermano l'efficacia dell'intervento e la coerenza degli strumenti pensati per l'evidenza dell'apprendimento.

PAROLE CHIAVE:

Apprendimento sociale; interiorizzazione; pensiero collettivo; focus group strutturato; rubrica.

1. VALUTARE LO SVILUPPO DELLE DIMENSIONI COLLETTIVE NELL'APPRENDIMENTO E NEL PENSIERO INDIVIDUALE¹

Quale concettualizzazione dell'apprendimento?

La scuola, che è spazio pedagogico libero, dell'educazione al mondo e all'umanità, è il luogo di pari opportunità che può consentire a ciascuno di partecipare a processi libertari e democratici, fondamentali per far fiorire il senso della comunità educativa ed universale. Per fare ciò è necessario imparare a immaginare e progettare azioni, in vista di obiettivi aspirati, da valutare secondo criteri non solo individuali ma anche collettivi (Meza et al., 2018; Tomasini, 2000), in favore di scelte che siano condivise e comuni. A scuola il pensare si condivide, si distribuisce; pensando assieme, assieme si impara (Bruner, 1992; Pontecorvo et al., 2004; Santi, 2019). È importante dare evidenza (Trincherò, 2012) - e sempre più significato - alla dimensione sociale dell'apprendimento, non come un'opzione, ma come una condizione necessaria perché l'apprendimento sia significativo e autentico (Dixon-Krauss, 1998; Vygotskij, 1998).

Quali unità di analisi per la ricerca educativa?

In virtù di questa premessa, si ritiene interessante proporre una riflessione su due punti:

- l'unità di analisi di ricerche sull'apprendimento avrebbe senso che fosse non solo l'apprendimento individuale, ma quello collettivo: la classe come organismo apprendente (Bateson, 1987; Hutchins, 2000);
- a questa si può aggiungere un'ulteriore unità di analisi interessante: ossia quanto la dimensione sociale e collettiva del pensiero, viene internalizzata dai singoli nel loro apprendimento (Bachtin, 1968; Vygotskij, 1998), grazie alla promozione di attività di ricerca e discussione comunitaria in classe (Peirce, 1955; Lipman, 2005; Pontecorvo et al, 2004; Santi, 2019).

Quale relazione tra concettualizzazione dell'apprendimento e scelta del metodo di ricerca?

Per poter indagare queste due dimensioni, è sembrato necessario adottare un metodo di ricerca misto (Picci, 2012; Trincherò, Robasto, 2019) che consentisse da un lato di dare voce all'apprendimento collettivo di classe, attraverso modalità auto-valutative,

¹ I dati su cui verte la presente riflessione, sono tratti dal progetto di tesi della studentessa Francesca Zen (corso di Scienze della Formazione Primaria, Università degli studi di Padova, a.a.2022-2023), che l'autrice ha seguito nel coordinamento e nello sviluppo, nonché nella stesura, dell'elaborato finale. Le parti concernenti la rubrica valutativa e l'interpretazione dei dati da essa emergenti, appaiono anche - con finalità e inquadramento differente - nella pubblicazione Zorzi (2025), "Imparare ad orientarsi (e disorientarsi) per abitare scelte comuni: valutare le dimensioni collettive nel pensiero individuale. Studio di caso in una classe IV primaria", in L. Fabbri, C. Melacarne, P. Malavasi (a cura di). *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative*. Junior Conference. PensaMultimedia, openaccess; pp. 392-397.

dall'altro di verificare la relazione tra interventi didattici di natura collettivo-deliberativa e l'incremento di dimensioni collettive nel ragionamento individuale, indagando tale processo di internalizzazione attraverso uno strumento di valutazione pensato ad hoc.

Il metodo di ricerca misto, infatti, in particolare nello sviluppo di un modello di disegno integrato (Picci, 2012), consente di prevedere una cornice metodologica qualitativa, integrando però l'uso di strumenti quantitativi per rafforzare l'esplorazione. Combinando insieme la raccolta e l'analisi di un set secondario di dati quantitativi all'interno di un tradizionale disegno di ricerca di tipo qualitativo, favorisce un'interpretazione più complessa e sostenuta di ciò che avviene nella sperimentazione educativa sviluppata.

Nello specifico, il disegno di ricerca ha previsto lo sviluppo di uno studio di caso (Bassey, 1999; Bortolotto, 2020) in una classe quarta primaria, all'interno di un percorso didattico per *“imparare a orientarsi e disorientarsi per abitare scelte comuni”*. Tale indagine sulla pratica scolastica ha messo al centro la tensione verso compiti autentici (Wiggins, McTighe, 2005), accompagnata da attività mediate di ricerca e di discussione comunitaria (Lipman, 2005; Santi, 2006a). Si voleva verificare se - attraverso un percorso ispirato alla Philosophy for Children² - si potessero potenziare le dimensioni dell'orientamento previste dal World Economic Forum (WEF)³, ma in modo sociale, comunitario e distribuito, considerando come unità di analisi dell'apprendimento la classe come organismo sociale e apprendente.

Attraverso un progetto (12 ore) che ha coinvolto attività di problem solving e di discussione in classe, si è puntato a potenziare il pensiero comune e la distribuzione della responsabilità delle scelte sul piano sociale, affinché la classe potesse arrivare a supportarsi reciprocamente nell'affrontare un problema significativo per la comunità scolastica di appartenenza. La classe è stata posta di fronte al problema di gestire gli spazi del giardino dell'istituto adibiti al momento ricreativo, momento condiviso tra tutte le classi del plesso. I bambini e le bambine, invitati a vestire i panni dei progettisti, sono stati chiamati a trovare soluzioni, ponendosi di fronte al problema nella sua interezza, valutando le motivazioni delle scelte deliberate. I bambini e le bambine hanno assunto durante il percorso ruoli e compiti affinché la classe agisse come una piccola comunità democratica. Al termine del percorso hanno realizzato un prodotto di classe (performance autentica) stilando un calen-

² La Philosophy for Children (P4C) è una pratica di dialogo filosofico creata da Matthew Lipman (1998; 2005) attraverso cui, trasformando la classe in una comunità di indagine e ricerca, un problema o una domanda viene proposta, definita ed esplorata collettivamente. Tale metodologia promuove lo sviluppo di un pensiero *complesso*, multidimensionale (critico, creativo, affettivo-valoriale) che, esperito comunitariamente e socialmente, viene poi interiorizzato da parte dei partecipanti.

³ Data la rilevanza del World Economic Forum e dei suoi report nel delineare gli orientamenti per le competenze del futuro, si è presa come riferimento la lista elaborata nel 2020 per le *“Top 10 skills of 2025”* (<https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/> - u.c. 30.5.2024), distribuite in 4 categorie di abilità: problem-solving; self-management; working with people; technology use and development.

dario relativo alla distribuzione degli spazi, con le motivazioni che li hanno spinti ad abbinare una certa classe ad un'altra, in rotazione.

I.I ATTIVITÀ DI DISCUSSIONE IN COMUNITÀ DI RICERCA, PER DELIBERARE COLLETTIVAMENTE

Inquiry begins when the organism is confronted with a problem with which its habitual functions cannot cope, or an opportunity of which its habitual functions cannot take advantage. [...] Inquiry requires a context: an interested creature or community faced with a frustrating or promising situation (Gregory, 2004, p.162).

Nelle teorie sociali dell'apprendimento, inclusa quella pragmatista (Mead, Dewey, Addams), i concetti di intelligenza, ricerca, abitudine, sono applicati a "sistemi", incluse le comunità umane, in cui i comportamenti e i fenomeni non possono essere compresi se non in relazione gli uni agli altri. Sostenere questa prospettiva, nell'apprendimento, significa alimentare la dimensione collaborativa e comunitaria di una classe attraverso attività didattiche mirate affinché, nel tempo, gli individui possano arrivare ad identificare il loro benessere con quello della comunità e la comunità possa sviluppare scopi e finalità che non siano riducibili agli scopi dei suoi singoli membri (Gregory, 2004). La discussione in classe (Pontecorvo et al., 2004; Santi, 2006a) in comunità di ricerca, è una di queste attività intenzionali e collaborative, che consente alla classe di trasformarsi in comunità (Santi, 2006b; Zorzi, 2019), richiedendo ascolto profondo e reciproco, accoglienza delle vulnerabilità, reciproca comprensione e fiducia, coraggio e umiltà. Quando si dialoga e discute in comunità si cerca di chiarificare ed esplorare un problema, si lavora insieme per generare risposte, si provano a verificare gli argomenti, e si cerca di deliberare collettivamente per scegliere l'argomento più ragionevole. Attraverso questo tempo, dedicato a verbalizzare collettivamente un pensiero comunitario, ciascun partecipante internalizza le voci e le prospettive altrui, arrivando a sentirsi parte riconosciuta e responsabile di un sistema che delibera per il benessere di tutti e di ciascuno.

Quali strumenti di indagine per dare evidenza delle unità di analisi desiderate?

Stanti le unità di analisi individuate - ossia l'apprendimento di classe come organismo sociale e apprendente, e il processo di internalizzazione della dimensione collettiva nel ragionamento individuale - si sono scelti degli strumenti valutativi utili a monitorare tali dimensioni:

- uno strumento di valutazione ex post, focus group strutturato (Biggeri, Ferrannini & Arciprete, 2018) che ha dato voce ad un'auto-valutazione collettiva dell'apprendimento della classe;
- uno strumento di valutazione pre-post, rubrica complessa (Grion, Aquario & Restiglian, 2019; Ellerani, 2006; Varisco, 2004), articolata in 4 dimensioni

(pensiero critico – autoconsapevolezza; pensiero critico – spiegazione e applicazione; pensiero creativo – interpretazione e prospettiva; pensiero *caring* – empatia), sviluppate attraverso criteri calati sia a livello individuale che collettivo. Tale rubrica è stata applicata per valutare i testi argomentativi scritti (De Bernardi, 2003; Cortiana, Scardino & Zorzi, 2022), prodotti dagli studenti e dalle studentesse all’inizio e al termine del percorso.

Il focus-group strutturato per l'auto-valutazione collettiva dell'apprendimento
 Per quanto concerne l'utilizzo dei focus group strutturati, guidati da domande (Biggeri, Ferrannini & Arciprete, 2018), tale metodo invita i partecipanti a discutere e valutare collettivamente situazioni e contesti specifici di apprendimento, attribuendo una quantità a degli indicatori. Nello specifico studio di caso, al termine del percorso gli indicatori collettivi-sociali relativi alla valutazione del compito autentico, sono stati tradotti in 10 domande poste - in situazione di focus group - al gruppo classe, per indagare il modo in cui ciascuno osservava e giudicava l'esperienza collettiva di apprendimento (Tab.1). Per esprimere il proprio giudizio valutativo la classe ha utilizzato i criteri in uso nel regolare apprendimento scolastico (*in via di acquisizione, base, intermedio, avanzato*).

Quesiti	In via di acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
Quanto riconosciamo il livello di consapevolezza rispetto al nostro apprendimento?			19	
Abbiamo trovato coerenza tra ciò che già sapevamo e quello che siamo andati a fare?			15	4
Abbiamo integrato ciò che già sapevamo con quello che siamo andati a fare?			16	3
Abbiamo formulato il problema dato o trovato?		4	6	9
Abbiamo costruito soluzioni insieme rispetto al problema dato o trovato?		3	16	
Abbiamo deciso soluzioni con creatività e flessibilità?		14	5	
Abbiamo testato soluzioni flessibili e creative?			1	18
Abbiamo dimostrato sensibilità e partecipazione empatica al problema?			12	7
Ci siamo posti nei panni degli altri?		11	8	
Abbiamo compreso ed espresso il valore del problema per la comunità?			2	17

Tabella 1 - Quesiti e distribuzione risposte focus-group semi-strutturato

Dai dati raccolti si evince che la classe valuta di aver raggiunto complessivamente un livello intermedio nelle competenze decisionali per l'orientamento, a conclusione

del percorso didattico. Ci sono due picchi interessanti legati alla dimensione applicativa, flessibile e creativa, delle soluzioni e alla dimensione valoriale del problema, compreso ed espresso come problema comunitario: in queste due dimensioni la quasi totalità degli studenti e delle studentesse, riconosce alla classe un livello avanzato.

1.2 LA RUBRICA COMPLESSA, PER VALUTARE LE DIMENSIONI COLLETTIVE NEL PENSIERO INDIVIDUALE

Per valutare l'efficacia del progetto e per ragionare su uno strumento che potesse riconoscere nel pensiero di ciascuno, il pensiero di tutti - ossia l'interiorizzazione delle voci della comunità (Bachtin, 1968; Vygotskij, 1998; Santi, 2006a) - si è strutturata un'articolata rubrica, strumento di progettazione e valutazione autentica (Aquario, 2019; El-lerani, 2006). Tale rubrica (Tab.2) è stata pensata e costruita per valutare elaborati scritti di riflessione individuale (pre-post), in cui rintracciare lo sviluppo di un'ottica collettiva-sociale che manifestasse la dimensione comunitaria nel pensiero di ogni bambino.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI INDIVIDUALI	INDICATORI COLLETTIVI
<p>Pensiero critico</p> <p>Autoconsapevolezza: Analisi di principi organizzativi legati all'apprendimento</p> <p>-----</p> <p>(WEF) Apprendimento attivo e strategie di apprendimento (WEF) pensiero critico e capacità di analisi</p>	<p>Analizzare il livello di consapevolezza dell'apprendimento</p>	<p>(A) Riconosce il livello di consapevolezza rispetto al proprio apprendimento;</p> <p>(B) Trova coerenza rispetto a ciò che già sa, con quello che andrà a fare;</p> <p>(C) Integra ciò che già sa con quello che andrà a fare.</p>	<p>(A) Riconosce il livello di consapevolezza rispetto all'apprendimento della classe;</p> <p>(B) Trova coerenza con quello che la classe andrà a fare rispetto a ciò che già sa;</p> <p>(C) Integra quello che la classe andrà a fare, con ciò che già sa.</p>
<p>Pensiero critico</p> <p>Spiegazione, Applicazione: Elaborazione di piani di azione per la risoluzione di un problema dato/trovato</p> <p>-----</p> <p>(WEF) capacità di risolvere problemi complessi; (WEF) ragionamento, problem solving e ideazione (WF) uso di tecnologie, monitoraggio e controllo</p>	<p>Pianificare soluzioni possibili per un problema dato o trovato</p>	<p>(D) Formula il problema dato o trovato;</p> <p>(E) Costruisce soluzioni rispetto al problema dato o trovato.</p>	<p>(D) Formula il problema utilizzando prospettive collettive;</p> <p>(E) Costruisce soluzioni condivise rispetto al problema dato o trovato.</p>
<p>Pensiero creativo</p> <p>Interpretazione, Avere prospettiva: valutazioni in termini di evidenze creative e flessibili</p> <p>-----</p> <p>(WEF) pensiero analitico e innovazione; (WEF) creatività, originalità e spirito d'iniziativa; (WEF) progettazione e programmazione tecnologica</p>	<p>Individuare possibili soluzioni creative e flessibili</p>	<p>(F) Decide soluzioni con creatività e flessibilità;</p> <p>(G) Testa una soluzione flessibile e creativa.</p>	<p>(F) Decide soluzioni creative e flessibili che tengono conto di più punti di vista;</p> <p>(G) Testa soluzioni flessibili e creative adattandole a differenti prospettive e contesti.</p>
<p>Pensiero caring</p> <p>Empatia: valorizzare cose e persone, partecipazione empatica</p> <p>-----</p> <p>(WEF) Leadership e influenza sociale (WEF) resilienza, gestione dello stress e flessibilità</p>	<p>Attribuire valore e importanza a cose e persone ed partecipare empaticamente ai problemi</p>	<p>(H) Dimostra sensibilità e partecipazione empatica al problema;</p> <p>(I) Si pone nei panni degli altri;</p> <p>(L) Comprende ed esprime il valore del problema per la comunità.</p>	<p>(H) Dimostra sensibilità e partecipazione empatica valorizzando il contesto sociale;</p> <p>(I) Si pone nei panni degli altri e tiene conto dei valori e delle priorità altrui;</p> <p>(L) Comprende ed esprime il valore del problema per la comunità sottolineando la dimensione del bene comune.</p>

Tabella 2 - Rubrica complessa per valutazione elaborati scritti

Si sono quindi intrecciate le 3 dimensioni del pensiero complesso (*critico, creativo, caring*) teorizzato da Lipman (2005), con le 6 porte della comprensione profonda del *backward-design* (Wiggins, McTighe, 2005) e le 10 competenze per l'orientamento previste dal WEF. Questo ha dato luogo alla scelta di 4 criteri, e alla creazione di 10 indicatori, tradotti sia nella dimensione individuale del pensiero che in quella collettiva.

L'analisi degli elaborati raccolti (pre n. 17/post n. 17) dei bambini e delle bambine, è stata fatta attraverso un lavoro carta e matita, sviluppato con doppio revisore, utilizzando lo strumento di valutazione creato. L'elaborato scritto pre-intervento chiedeva *“come risolveresti il problema dello spazio del giardino?”*, quello post-intervento chiedeva *“tenendo conto dell'esperienza vissuta, come risolveresti ora il problema della gestione del giardino?”*. Per l'analisi si sono andate a selezionare le porzioni di testo ritenute coerenti con gli indicatori della rubrica e si è scelto di quantificarne la presenza nei differenti elaborati. Si riporta in particolare il grafico di analisi degli indicatori collettivi.

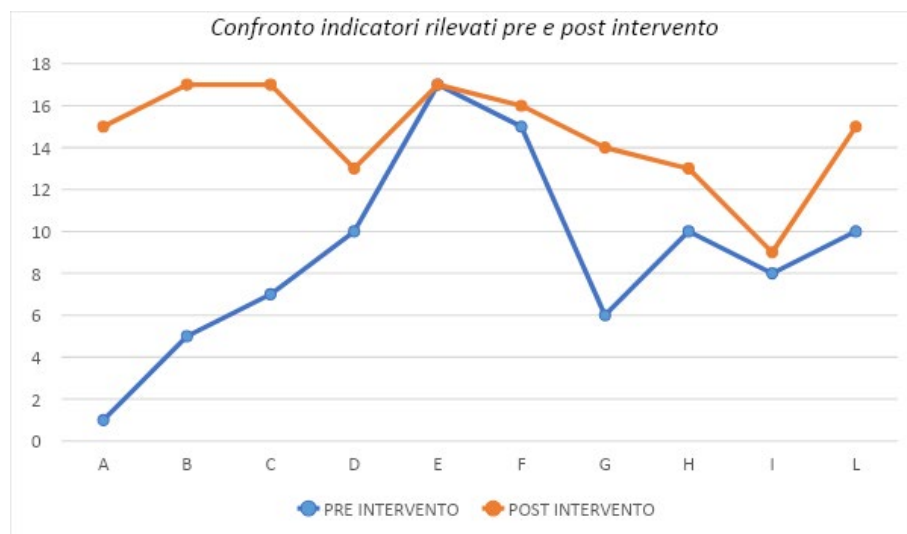


Figura 1 - Confronto dati emersi indicatori collettivi

Per quanto concerne il primo criterio (ossia la dimensione “pensiero critico-autoconsapevolezza”) tutti e tre gli indicatori (A, B, C) hanno avuto un incremento significativo dovuto alla partecipazione al percorso svolto, in quanto gli studenti hanno dimostrato di aver colto il problema e di essersi messi in gioco per incrementare la qualità e la quantità della sua conoscenza (indicatori B e C sono stati rilevati in tutti i 17 gli elaborati). Per ciò che riguarda il secondo criterio (ossia la dimensione “pensiero critico-spiegazione/applicazione”), rispetto al primo indicatore (D) si può dedurre che gli/le studenti/esse hanno migliorato la loro capacità di formula-

re un problema tenendo conto della dimensione collettiva, nonostante partissero già da un buon livello. Nel secondo indicatore (E), tutti/e i 17 bambini/e hanno proposto soluzioni al problema, sia nell'elaborato pre, che nell'elaborato post: la qualità delle risoluzioni ex-post teneva però maggiormente conto della dimensione comunitaria (democratica) e dei differenti punti di vista coinvolti.

Ora risolverei il problema degli spazi con un semplice calendario con scritti i giorni, le classi, mattina, pomeriggio e i cortili. Due cose molto importanti sono: che tutte le classi (a parte il martedì che tutte le classi sono insieme) dovrebbero almeno una volta stare insieme; che le classi si aiutino tra loro.

La dimensione del pensiero creativo ("pensiero creativo-interpretazione/prospettiva"), è stata tradotta con la capacità di fare valutazioni in termini di evidenze originali e flessibili (F, G). Per entrambi gli indicatori si rileva un incremento, nello specifico è più significativo per l'indicatore G. È possibile dedurre che l'aumento dell'indicatore (G) *testare una soluzione flessibile e creativa*, sia dovuto al percorso svolto, in quanto, soprattutto durante i momenti di discussione comunitaria, sono emerse differenti proposte di soluzione. In ultimo, per quanto riguarda il quarto criterio (pensiero caring-empatia), gli indicatori H, I, L, che implicavano il prendersi cura, il dedicare attenzioni a ciò che si sta prendendo in analisi apprezzandone le caratteristiche, mostrano una crescita. Soprattutto l'indicatore L emerge negli elaborati finali di 15 alunni su 17. Nell'arco dell'intero percorso si è lavorato affinché gli alunni potessero cogliere il valore del problema della gestione dello spazio del giardino per l'intera comunità scolastica. Questa attenzione alla comprensione del problema, dal punto di vista degli altri (ossia gli insegnanti della propria e delle altrui classi, gli altri bambini/e delle classi, gli operatori scolastici, la dirigente scolastica), emerge anche dall'incremento dell'indicatore H, presente negli elaborati finali di 13 bambini su 17.

«Ora risolverei il problema dei giardini in modo democratico: andrei a chiedere ad ogni classe quale giardino preferisce ed infine farei un calendario per stabilire in quanti giorni alternare la ricreazione così che ciascuno possa essere accontentato».

«Dopo aver lavorato con la maestra Francesca ho capito che per lavorare insieme in democrazia devo: chiedere dei pareri, confrontarli con gli altri e infine unirli e concludere il lavoro».

Lo studio di caso ha rilevato che attività di ricerca e discussione in classe - ispirate al curriculum della Philosophy for Children (Lipman, 2005) – di natura deliberativa collettiva, consentono ai bambini di interiorizzare in maniera efficace la "polifonia di voci" (Bachtin, 1968) della comunità a cui appartengono, consentendo di sviluppare apprendimenti collettivi e di deliberare - anche individualmente - tenendo conto in modo critico, creativo e valoriale, dei punti di vista delle persone coinvolte e maturando quindi una maggiore propensione alla responsabilità condivisa nelle

scelte per il “bene comune” (UNESCO, 2019), passando da un orientamento-deliberativo individuale-solipsistico ad un orientamento-deliberativo comunitario-polifonico. Il limite di questo approccio all’indagine che punta ad un’unità di analisi collettiva, è il rischio di perdere di vista le singolarità e le differenze.

È stata inoltre monitorata l’efficacia della rubrica di valutazione - come strumento di ricerca - creata per osservare la presenza/incremento degli indicatori collettivi all’interno delle riflessioni individuali. Lo strumento si è rivelato utile e di maneggevole utilizzo. Il limite è però legato al fatto che è stato pensato per valutare elaborati scritti e quindi andrebbe pensato e riadattato per valutare anche altre forme di espressione dell’apprendimento (CAST, 2018), che consentano di manifestare il processo di internalizzazione del pensiero collettivo.

1.3 PERCHÉ LE POLITICHE DOVREBBERO SOSTENERE QUESTA PROSPETTIVA DI RICERCA SULL’APPRENDIMENTO?

La democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L’estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse, in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l’azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua (Dewey, 1994, p. 131).

Sviluppare e sostenere la ricerca educativa e didattica, affinché promuova e orienti l’azione e l’intenzione sempre più verso le dimensioni sociali e comunitarie dell’apprendimento, può essere un interesse diffuso ed estendibile non solo nelle dimensioni micro della didattica, ma anche e soprattutto nelle dimensioni macro delle decisioni politiche. Orientarsi verso una sostenibilità-umana intergenerazionale (Barreneche, Santi & Zorzi, 2023) sempre maggiore, deliberando collettivamente per un bene-comune, può rispondere in modo valoriale e profondo a quegli obiettivi ONU dell’Agenda 2030 che anziché rimanere “target” esterni imposti, possono in questo modo diventare parte del sentire di tutti e di ciascuno, senza limiti di età e di partecipazione.

BIBLIOGRAFIA

- Aquario, D. (2019). “Which assessment for learning? Towards the promotion of an assessment identity”. *Italian Journal of Educational Research*, pp.29-44.
- Bachtin, M. (1968). *Dostoevskij: poetica e stilistica*. Torino: Einaudi.
- Barreneche, M., Santi, M., & Zorzi, E. (2023). Il dis-orientamento come navigazione nell’incertezza: una ricerca con adolescenti attraverso la P4C. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43); pp. 145-159.

- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Bateson, G. (1987). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Biggeri, M., Ferrannini, A., & Arciprete, C. (2018). Il metodo partecipativo del focus group strutturato: caratteristiche e applicazione. In M. Santi, D. Di Masi (a cura di), *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*, pp. 77-94.
- Bortolotto, M. (2020). Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 183-196.
- Bruner, J.S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Cortiana, P., Scardino, R., & Zorzi, E. (2022). Learning Revision Skills through Cognitive Apprenticeship: A didactic Experience in a Collaborative Context. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), pp. 468-486.
- De Bernardi, B. (2003). Il “buon testo argomentativo”. Indagine con alunni da 10 a 17 anni, *DiPAV quaderni*, 7, pp. 1-20.
- Dixon-Krauss, L. (a cura di) (1998). *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*. Trento: Erickson.
- Ellerani, P. (2006). Per una valutazione autentica, *Innovazione educativa*. Napoli: Tecnodid.
- Hutchins, E. (2000). Distributed cognition. *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, 138 (1), pp. 1-10.
- Gregory, M. (2004). Practicing Democracy: Social Intelligence and Philosophical Practice, *International Journal of Applied Philosophy*, 18(2); pp. 161-174.
- Grión, V., Aquario, D., & Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.
- Lipman, M. (1998). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: V&P.
- Meza, J., Jimenez, A., Mendoza, K., & Vaca-Càrdenas (2018). Collective Intelligence Education, Enhancing the Collaborative Learning, *International Conference on eDemocracy & Government (ICEDEG)*, pp. 24-30.
- Peirce, C.S. (1955). *Philosophical Writings of Peirce*. New York: Dover.
- Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti, *Studi sulla Formazione*, 15(2), pp. 91-201.
- Pontecorvo, C., Zucchermaglio, C., & Ajello, A.M. (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Tomasini, A. (2000). Scuola dell'obbligo tra etica individuale e collettiva. In M. Mainardi, A., Tomasini (a cura di), *Con la scuola per la dignità – Incontro con Philippe Meirieu e Jean-Pierre Pourtois*, Bellinzona: Centro didattico cantonale, pp. 11-21.

- Trincherò, R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa, *ECPS Journal*, 6, pp. 75-96.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Santi, M. (2006a). *Ragionare con il discorso*. Napoli: Liguori.
- Santi, M. (2006b). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: PensaMultimedia.
- Santi, M. (2019). Problem solving collaborativo e Philosophy for Children. Una proposta “oltre” la competenza, tra complex thinking e capability approach, *Scuola democratica*, 1, pp. 83-102.
- UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione verso un bene comune globale?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124>
- Varisco, B. (2004). *Portfolio: valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, L.S. (1998). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Fare progettazione: la teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa* (ed. it. a cura di M. Comoglio). Roma: LAS.
- Zorzi, E. (2019). Transforming Classes in Communities. In M. De Rossi. *Teaching Methodologies for Educational Design: From Classroom to Community*. Milano: McGraw Hill Education, pp. 77-111.