

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13111

Quando la Narrative Inquiry racconta l'innovazione didattica

Le sfide per l'autonomia: un progetto per promuovere il pensiero critico

Recounting educational innovation through the Narrative Inquiry

Challenges for autonomy: a project to promote critical thinking

Roberta Silva¹
Giorgia Setti^{2,3}

Sintesi

L'articolo illustra le potenzialità dello strumento qualitativo della *Narrative Inquiry* (NI) per l'analisi e la documentazione dell'innovazione didattica, e come essa possa essere proficuamente messa a servizio della formazione dei docenti. Dopo aver inquadrato la NI da un punto di vista metodologico, si mostrano concretamente le potenzialità attraverso l'approfondimento del progetto didattico di durata biennale *Le sfide per l'autonomia*, realizzato nel framework offerto dal *Service Learning* presso l'Università degli Studi di Verona. Viene dunque presentato il progetto ideato e proposto dalla *pre-service teacher* in due classi quarte della scuola primaria con l'obiettivo di potenziare l'autonomia di pensiero, illustrando la progettazione degli interventi e l'analisi realizzata tramite la NI.

Parole chiave: Innovazione didattica; Teacher Education; Narrative Inquiry; Critical thinking; Service learning.

Abstract

The article explains the potential of the *Narrative Inquiry* (NI) as a qualitative tool for analysis and documentation of educational innovation, and how it can profitably be placed at the service of teacher training. After having outlined the NI from a methodological point of view, its potential in concrete terms is shown through in-depth study of the two-year educational project *Challenges for autonomy*, implemented in the context of the *Service Learning* project at the University of Verona. The paper presents a project designed and offered by a pre-service teacher in two fourth year classes at a primary school to enhance pupils' independent thinking, illustrating the planning of the action and analysis carried out through the NI.

Keywords: Educational innovation; Teacher Education; Narrative Inquiry; Critical thinking; Service learning.

1. Università degli Studi di Verona, roberta.silva@univr.it

2. Istituto Comprensivo di Mori.

3. Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Roberta Silva il primo paragrafo e a Giorgia Setti il secondo e terzo.

1. Narrative Inquiry e Teacher Education

1.1. La Narrative Inquiry

Con l'espressione "Narrative Inquiry" (NI) si intende una metodologia qualitativa⁴ che individua i significati che soggiacciono a una determinata esperienza tramite la valorizzazione del pensiero narrativo, usato come mezzo per rappresentare e interpretare il mondo (Connelly & Clandinin, 1990; Bruner, 1991; Zilber *et al.*, 2008). Per quanto questa metodologia sia solo recentemente entrata in alcune aree disciplinari, essa ha radici antiche e sta diventando via via sempre più utilizzata nei contesti in cui sia necessario ricostruire fenomeni complessi, in particolare quando emerge la necessità di indagare i significati che i soggetti attribuiscono ai loro vissuti (Clandinin, 2006). Partendo dalle suggestioni offerte da John Dewey, la NI ricostituisce l'esperienza mettendone in luce due elementi costitutivi, ovvero la continuità e l'interazione: questo significa che tale metodologia ripercorre l'oggetto di indagine evidenziando il modo in cui gli elementi relazionali hanno influenzato il "darsi" di un determinato evento e come esso si sia evoluto nel corso del tempo (Clandinin, 2000).

L'enfasi posta su questi due elementi consente di delineare anche due modalità operative di questa metodologia: in primo luogo

il suo essere *time-consuming*, ovvero il suo richiedere un investimento rilevante in termini di tempo per essere adeguatamente realizzata. In secondo luogo il suo prevedere una relazione continua tra ricercatore e partecipanti poiché solo attraverso una prolungata e intensa interazione è possibile portare a evidenza tutte le dimensioni collegate all'esperienza indagata, facendo di tale conoscenza occasione di riflessione e talvolta di cambiamento. Questo significa anche che, i ricercatori che adottano la NI durante la fase di ricerca, vivono un'immersione completa nell'esperienza indagata, che si articola operativamente in una negoziazione continua tra ricercatore e partecipanti al fine di definire obiettivi, modalità e strategie operative (Connelly & Clandinin, 1990; Clandinin & Connelly, 2000).

Questa contrattazione rende evidente come la NI si inserisca nella cornice della *participatory critical action research*, ovvero quella «ricerca partecipativa impegnata a promuovere lo sviluppo delle comunità locali facendo ricorso a strategie d'indagine contro-egemoniche» che promuove azioni di cambiamento in cui i partecipanti siano attivamente coinvolti (Mortari, 2007, p. 179). La narrazione, infatti, aumenta la fruibilità della ricerca da parte dei partecipanti, che hanno così accesso più diretto all'azione euristica, e allo stesso tempo consente al ricercatore di ampliare la capacità esemplificativa dell'esperienza analizzata, rendendola terreno di

4. All'interno di questo testo il termine "metodologia" viene inteso secondo l'interpretazione di Creswell, secondo cui essa è un insieme di procedure e di logiche all'interno del quale il ricercatore colloca la sua azione euristica per rispondere alla domanda di ricerca, procedure e logiche che informano tutte le fasi della ricerca, dalla progettazione, alla raccolta dati fino alla loro analisi (2009). Mentre, in accordo con Silverman, con il termine metodo si fa riferimento a un preciso insieme di azioni interpretative che vengono messe in atto nella fase di analisi dei dati per individuare i significati sottesi ad essi (2015). Gli strumenti di ricerca sono invece considerati dispositivi che i ricercatori usano o sviluppano per raccogliere dati o per analizzarli (Silverman, 2015).

confronto tra i pratici (Mortari, 2007).

Questa dimensione esplicativa nella NI viene garantita dall'intreccio tra gli accadimenti che appartengono alla dimensione contestuale e i vissuti cognitivi ed emozionali che ad essi si sono associati: questo approccio metodologico, infatti, si realizza attraverso una doppia dimensione narrativa che tiene conto dei fatti accaduti ma anche dei pensieri e delle emozioni che li hanno accompagnati poiché una ricostruzione della realtà attendibile e fedele non può ignorare questi elementi costitutivi dell'esperienza stessa (Mortari, 2007).

Da un punto di vista procedurale, affinché questa metodologia sia fruttuosa, è necessario che i ricercatori non "separino" nettamente fase di scrittura e immersione nel campo, ma sappiano farli interagire. Dunque i ricercatori sono chiamati a tenere una traccia narrativa di ciò che avviene nei contesti, prestando la voce alle storie che i partecipanti consentono loro di condividere, e intrecciando poi questa narrazione, se necessario, con le storie che affiorano dalla viva voce dei soggetti coinvolti (Clandinin & Connelly, 2000; Connelly & Clandinin, 2006). Va infatti sottolineato che nella NI possono esistere due livelli di narrazione: la narrazione che affiora dalla voce dei partecipanti e che racconta il fenomeno indagato, ma anche la narrazione del ricercatore che, raccontando dell'esperienza condivisa, racconta implicitamente anche l'esperienza di ricerca (Mortari, 2007). Da questa prospettiva la NI assume i contorni di una polifonia che armonizza più voci in un unicum armonico, ma che può anche essere "ascoltata" ponendo l'accento su uno degli strumenti di cui è

composta l'esecuzione.

Lo stesso intrecciarsi caratterizza la fase di raccolta e di analisi dei dati: essi non sono due *step* successivi di un processo lineare, ma rispondono a una logica ricorsiva. Nel mentre vengono raccolti i dati attraverso il processo di scrittura, ne viene compiuta una prima analisi che viene tracciata attraverso la stesura di note riflessive. Tali interpretazioni e intuizioni emergenti vengono poi sottoposte a un vaglio critico e approfondite in una fase di analisi approfondita, che si ripete fino a che la narrazione non restituisca la complessità del fenomeno indagato (Butina, 2015).

La fase di analisi approfondita può essere realizzata con una pluralità di modalità operative e tra gli studiosi che si rifanno a questa metodologia il dibattito riguardo a questo tema è ancora aperto (Clandinin & Connelly, 2000; Connelly & Clandinin, 2006; Caine *et al.*, 2013). Tuttavia una modalità che appare efficace è la triangolazione della dimensione narrativa "pura", ovvero la ricostruzione degli eventi in linea temporale, con affondi riflessivi e interpretativi e con riferimenti alla letteratura. Questa modalità di analisi si realizza integrando la narrazione degli accadimenti con vissuti esperienziali di natura riflessiva, che aprono una finestra sui pensieri dei soggetti coinvolti (ad esempio attraverso l'integrazione con dati che riportano diari riflessivi dei partecipanti o pezzi di trascritti di *circle time*) e allo stesso tempo ne portano alla luce i significati sottesi attraverso l'interpretazione operata dal ricercatore che si pone come obiettivo lo svelamento del senso che i soggetti attribuiscono all'esperienza stessa. A ciò si integra il confronto con la letteratura scien-

tifica che consente di mettere in relazione la dimensione contestuale con altre esperienze e altre considerazioni teoriche, allargando lo sguardo e consentendo all'accadere singolo di assumere un ruolo in un dialogo articolato e arricchente.

1.2. La Narrative Inquiry a servizio dei docenti

Alcune caratteristiche della NI ne fanno una via conoscitiva adatta ai contesti educativi e in particolare per analizzare e documentare le esperienze degli insegnanti, consentendo loro non solo di tenere traccia del sapere esperienziale elaborato nei contesti, ma anche di divenirne coscienti del valore pedagogico e didattico del loro agire. Potremmo anzi dire che la NI offre agli insegnanti una concettualizzazione della propria esperienza capace di farli uscire dal ruolo di passivi fruitori (quando non esecutori) di un sapere pedagogico e didattico elaborato altrove, per portarli al centro di un'arena teorica in cui la conoscenza dell'insegnante venga pubblicamente discussa e socializzata (Clandinin & Connelly, 2000, Mortari, 2007).

Se questo rende la NI un mezzo prezioso per analizzare, documentare e diffondere il sapere elaborato nei contesti educativi e didattici, la rende altresì un importante dispositivo epistemico a servizio della formazione dei docenti, sia essa formazione pre-servizio che in-servizio. Per quanto riguarda quest'ultima, la NI rappresenta una modalità attraverso cui i docenti possono ricollegare teoria e pratica, contrastando inoltre la compartimentazione

che caratterizza molta della formazione in itinere, la quale sovente ha carattere episodico e non organico, espletandosi attraverso azioni "one shot" che forniscono approfondimenti non legati al contesto di riferimento (Creig, 2011). In quest'ottica la NI può rappresentare una risorsa formativa sia in modalità "attiva" che "passiva". In modalità passiva perché la NI può essere utilizzata per analizzare e diffondere percorsi di innovazione didattica attraverso un mezzo che consente ai docenti di avere estensivamente accesso a tutte le fasi di un percorso complesso, in cui essi possono rispecchiarsi e a partire dal quale possono riflettere per comprendere come adattare quanto presentato al proprio contesto di riferimento. In modalità attiva perché la NI può anche essere utilizzata dai docenti stessi per tracciare un proprio percorso individuale di sperimentazione didattica e di crescita professionale, agendo su di esso una riflessione intima e ricorsiva che trasforma l'esperienza in sapere esperienziale attraverso uno sguardo critico.

Per quanto riguarda invece la formazione pre-servizio, la NI rappresenta un'importante occasione per promuovere una Teacher Education che incoraggi i futuri insegnanti a giocare un ruolo attivo nella loro crescita professionale, potenziando le loro competenze critiche e riflessive, ma anche quelle di ricerca (Clandinin, 2000; Mortari, 2007, Creig, 2011). Inoltre, proporre questa metodologia ai futuri docenti significa dare loro gli "attrezzi" necessari a portare nella loro professione una prospettiva auto-valutativa orientata al *developmental evaluation*. Con questo termine si intende un modello di valutazione che ha

come obiettivo non tanto quello di definire un gradiente di “valore” rispetto a un determinato processo, quanto piuttosto promuovere un’auto-regolazione che sappia individuare punti di forza e punti di debolezza di un’esperienza per poter agire su di essa in ottica di miglioramento (Patton, 2006).

Questa visione, che sottintende una continua revisione delle proprie pratiche, per quanto oggettivamente di non semplice messa in opera, rappresenta una prospettiva sì sicuro interesse per un docente che intenda la propria pratica professionale come continua crescita ed evoluzione, nel quadro di un *lifelong learning* concretamente agito. Proprio nella realizzazione di un tale ambizioso obiettivo, la NI entra positivamente in gioco. Formare i futuri insegnanti all’utilizzo di questa metodologia, infatti, rappresenta un modo per trasportare tale aspirazione nell’agito, attraverso un veicolo che sappia al contempo rivelarsi funzionale per la documentazione e la diffusione delle innovazioni didattiche silenziosamente elaborate nelle nostre aule.

2. Un esempio di Narrative Inquiry tra documentazione e Teacher Education

2.1. Potenziare l’autonomia di pensiero: il progetto “Le sfide per l’autonomia”

In questo paragrafo viene presentato *Le sfide per l’autonomia*, un progetto educa-

tivo e di ricerca proposto durante un percorso biennale di tirocinio che abbraccia la prospettiva del *Service Learning*, ovvero il modello pedagogico adottato dal Laboratorio *LeCose* e offerto ai tirocinanti di Scienze della Formazione Primaria dell’Università di Verona.

Il progetto è stato ideato e realizzato insieme alla collega *pre-service teacher* (PST) Alessia Ruele, convenendo che avviare questo percorso in coppia avrebbe portato ad entrambe molte occasioni per crescere professionalmente. Il progetto è stato proposto all’interno di due classi quarte, poi quinte, della Scuola primaria “F.lli Filzi” di Rovereto, intraprendendo il percorso affiancando due insegnanti-mentori di italiano e di matematica.

Il focus dei primi mesi di tirocinio-ricerca è stato attuare quella che Mortari (2017) definisce osservazione partecipante di tipo qualitativo, ovvero un’osservazione non giudicante e quanto più possibile qualitativa, grazie alla quale si può individuare un bisogno nel contesto accogliente. In entrambi i gruppi-classe è emerso un bisogno riguardante il grado di autonomia degli alunni: gli studenti presentavano difficoltà nell’affrontare autonomamente i compiti richiesti e, dunque, vi era in loro la tendenza a chiedere conferma di quanto stavano effettuando. Inoltre, vi era una generale difficoltà nel tradurre le parole, le consegne o i consigli operativi in pensiero e quindi in azione, portando a inevitabili ricadute sulla loro capacità di comprensione autonoma di una qualsiasi tipologia testuale proposta nelle diverse discipline.

Per ideare un progetto educativo in grado di potenziare l’autonomia degli alunni, le ti-

rocianti si sono poste alcune domande che hanno guidato l'analisi della letteratura riguardante questo tema. Grazie alla prima domanda - *Cosa si intende per autonomia in ambito educativo?* - si è compreso che *autonomia* è un termine complesso, definito in molteplici campi del reale. Soffermandosi maggiormente sull'idea di autonomia di Stefanou, Perencevich, DiCintio e Turner (2004), si comprende che l'autonomia può essere suddivisa in tre componenti distinte: *organizational autonomy*, traducibile come autonomia organizzativa, che consente agli studenti di assumere un ruolo decisionale in termini gestionali di fronte a un problema; *procedural autonomy*, ovvero autonomia procedurale, la quale consente la possibilità di scegliere come presentare le proprie idee; *cognitive autonomy*, definibile come autonomia cognitiva, che permette agli studenti l'opportunità di valutare il lavoro da uno standard autoreferenziale. Inoltre, gli autori sostengono che le caratteristiche della giustificazione delle proprie idee, della costruzione del significato e della fiducia in se stessi utilizzate nel pensiero critico, dunque nel *cognitive autonomy*, sono al centro dell'apprendimento e della motivazione personale (Stefanou *et al.*, 2004). Pertanto, supportare l'autonomia cognitiva può essere il fattore determinante per potenziare anche le altre due componenti, ed è per questo che l'obiettivo principale del progetto è rafforzare l'autonomia di pensiero del singolo.

Dopo aver delineato le diverse sfaccettature del termine autonomia e compreso perché sia importante potenziarla in ambito educativo, è stata cercata la risposta a una seconda domanda, fondamentale soprattutto

nel momento della progettazione didattica: *Come possiamo potenziare l'autonomia organizzativa, procedurale e cognitiva dell'allunno?* Per rispondere a questo interrogativo si è fatto riferimento in particolare modo alla prospettiva teorica di Matthew Lipman, il quale individua tre dimensioni del pensiero, definendo la combinazione tra queste come il *pensiero multidimensionale* (Lipman, 2005). Esso è formato dal *critical thinking*, traducibile come pensiero critico, che si basa su un'argomentazione logica, critica e riflessiva; il *creative thinking*, o pensiero creativo, il quale si fonda sui valori dell'intuizione, dell'immaginazione e dell'abilità tecnica; il *caring thinking*, ovvero pensiero emozionale, che si fonda sui valori dell'apertura, dell'inclusività e dell'ascolto (Lipman, 2005). Ciascuna componente è essenziale per un'educazione al pensiero autonomo, infatti, come sottolinea l'autore, «il pensiero implica una compenetrazione e un'ibridazione di diverse forme di comportamento mentale, che siamo liberi di concettualizzare in ragionevolezza, creatività e cura». (Lipman, 2005, p. 218).

Partendo da queste basi teoriche è stato ideato il progetto educativo *Le sfide per l'autonomia*. Le PST hanno pensato di proporre agli alunni ogni esperienza didattica del progetto nominandola *sfida*, consapevoli del fatto che uno dei comportamenti dell'insegnante che supporta l'autonomia dello studente sia quello di coltivare le risorse motivazionali degli allievi proponendo compiti complessi e sfidanti (Reeve, 2011 citato in Boscolo 2012).

Più nel dettaglio, il progetto è composto da quattordici attività, dove le prime due e le ultime due sono state considerate come pre-

test e post-test, strutturate nel medesimo modo ma con i contenuti differenti. Così facendo le quattro esperienze possono essere utili per valutare i singoli alunni e i gruppi classe in termini di sviluppo tra l’inizio e la fine del progetto proposto. I due pre-test sono stati proposti a maggio 2019, dunque al termine della classe quarta, le dieci attività centrali da ottobre 2019 a febbraio 2020, per poi riprogettare i due post-test finali affinché si potessero proporre tramite didattica a distanza nel mese di aprile 2020, garantendo comunque continuità al progetto e alla ricerca. Nel progetto vi sono tre elementi che si possono considerare ricorsivi poiché hanno contraddistinto quasi la totalità delle esperienze proposte ai due gruppi-classe: il momento iniziale

di ogni sfida, ovvero la lettura di una lettera scritta da tre compagni di viaggio; la scrittura di un “diario dei ricordi” personale, che ha accompagnato gli alunni per tutto il percorso; il momento finale di ogni attività, caratterizzato dalla proposta di una riflessione di gruppo su quanto attuato durante l’intervento. Si vuole specificare che, per quanto riguarda i compagni di viaggio, sono stati scelti basandosi sulla recita teatrale progettata per le classi, proponendo così continuità didattica. Per accompagnare le sfide di italiano, dunque, sono state scelte le figure di William Shakespeare e Gaetano Donizetti, mentre per quelle di matematica Galileo Galilei.

Di seguito si presenta una tabella riassuntiva delle esperienze proposte.

LE SFIDE PER L'AUTONOMIA	
n.	Descrizione attività:
1.	Le sfide piegate: Ogni alunno ha a disposizione un foglio A3 piegato tante volte quante sono le sfide in esso presenti. Una volta svolto, ciascuno riceve una busta contenente una lettera da custodire fino all'incontro successivo.
2.	La staffetta di sfide: Gli studenti aprono le buste e si dividono in cinque gruppi in base al colore ricevuto. Ogni gruppo decide due regole e il nome della squadra. Può iniziare la staffetta di sfide: ogni gruppo ha a disposizione dieci minuti in ogni isola di banchi per trovare la soluzione della sfida. Allo scadere del tempo ogni gruppo consegna il proprio prodotto e si sposta nella stazione successiva. Terminate le stazioni si propone un <i>circle time</i> riguardante l'esperienza.
3.	Il nostro diario dei ricordi: Dopo la lettura della lettera di presentazione della sfida, si ragiona insieme su cosa si potrebbe inserire in un diario dei ricordi. Ogni alunno crea la copertina per il proprio diario (raccolgitore ad anelli). Il diario sarà gestito autonomamente per tutto l'arco del progetto.
4.	Ti racconto la mia scuola: Dopo la lettura della lettera, vengono suddivisi i bambini in coppie. Insieme scelgono un argomento comune sul quale scrivere una lettera ai bambini di prima, che verrà poi effettivamente letta all'interno delle varie classi prime.
5.	Shakespeare e Donizetti smemorati (parti A, B e C): Nella parte A gli alunni riordinano le sequenze del riassunto di un'opera di Shakespeare (in una classe) o di Donizetti (nell'altra classe). Nella parte B gli alunni, in coppia, compongono un riassunto del testo riordinato in precedenza, che verrà poi consegnato ai compagni dell'altra classe-sezione. A fine incontro si realizza un cartellone insieme su come ragionare al meglio in una sfida. Nella parte C gli alunni ricevono e correggono i riassunti creati dai compagni dell'altra classe. In seguito si riflette insieme su eventuali errori e sulla comprensione del testo ricevuto.
6.	La sfida delle figure geometriche: In seguito alla lettura della lettera, si guida una conversazione per ragionare sui concetti di "ordine" e "classe". Gli alunni vengono divisi in coppie, ognuna delle quali ha delle figure geometriche che devono classificare per ordini e classi. Segue un <i>circle time</i> in cui le coppie espongono i propri criteri di classificazione. Si guida un ragionamento sui criteri dell'isoperimetria e dell'equiestensione. Infine si ricerca in coppia per classificare le figure geometriche presenti su una scheda in base a questi ultimi due criteri individuati. Segue un confronto in plenaria sui concetti visti in giornata.

segue tabella pagina precedente

7.	La sfida del Tangram: Ogni alunno riceve un <i>Tangram</i> di carta. Si ragiona sui poligoni che lo compongono. Ognuno crea una figura a piacere con i pezzi del proprio <i>Tangram</i> per poi ragionare sul fatto che le figure non sono congruenti ma equiestese tra loro. Poi ciascuno misura il perimetro della propria figura e si confronta con il compagno di banco. Infine, si ragiona insieme sulle relazioni tra equiestensione e isoperimetria.
8.	Le tabella di scelta individuali: Letta la lettera di presentazione, ogni alunno riceve una tabella di scelta con otto sfide diverse. Si sottolinea che devono eseguirne almeno sei nell'arco di due ore a disposizione su due giornate. Infine si intervistano i singoli alunni riguardo i processi mentali messi in atto.
9.	Le tabella di scelta collaborative: Dopo la lettera viene riproposta una tabella di scelta come la precedente, ma da affrontare in gruppo. Infine si effettua un <i>Circle time</i> in cui i gruppi possono raccontare come hanno organizzato il proprio lavoro e quali strategie hanno utilizzato.
10.	I calcoli per il nostro teatro: Dopo la lettura della lettera, gli alunni, divisi in gruppi, devono risolvere due problemi che serviranno realmente per l'organizzazione dello spettacolo teatrale che stanno preparando. Infine, si effettua un <i>Circle time</i> dove ogni gruppo può raccontare come ha organizzato il proprio lavoro.
11.	Raccontiamo e calcoliamo: Nella lettera di presentazione i compagni di viaggio invitano gli studenti a creare un tema riguardante la propria passione per poi trasformarlo in un problema matematico. Una volta che gli studenti hanno terminato la sfida si effettua un <i>Circle time</i> dove gli alunni raccontano come hanno affrontato il compito.
12.	Argomento la mia passione (parti A e B): Nella parte A si effettua un <i>Brainstorming</i> sul "Tema argomentativo", che in seguito viene spiegato nel dettaglio. Vengono proposti due esercizi per rinforzare la comprensione. Nella parte B, dopo un ripasso in plenaria, gli alunni compongono un testo argomentativo basandosi su di un titolo personalizzato per ognuno di loro in base alla passione presentata durante l'attività <i>Raccontiamo e calcoliamo</i> .
13.	Le sfide piegate digitali: Agli alunni viene proposta, tramite DAD, una versione digitale delle <i>Sfide piegate</i> : si tratta di un <i>Power Point</i> dove gli alunni possono scegliere liberamente l'ordine da seguire per svolgere le varie sfide.
14.	Ricordiamo le nostre sfide: Si propone un video dove si rievocano tutte le sfide svolte insieme nell'arco delle due annualità. Dopo la visione si chiede agli alunni di scrivere una riflessione personale rispetto al percorso svolto insieme.

Giunti a questo punto del progetto, la PST Giorgia Setti ha svolto una ricerca qualitativa orientata dalla seguente domanda di ricerca: *Cosa accade quando si propone il progetto Le sfide per l'autonomia nelle classi IV-V C e IV-V D della Scuola primaria "F.lli Filzi" di Rovereto?*

La ricerca educativa si inserisce all'interno del paradigma ecologico in quanto incoraggia la ricerca sul campo per cogliere l'essenza dell'esperienza umana, ed è ispirata dalla filosofia fenomenologica, che vede come principio guida il principio di fedeltà al fenomeno mettendo tra parentesi tutte le teorie pre-date (Mortari, 2017). Per valutare il progetto è stato scelto il metodo di ricerca qualitativo della *Narrative Inquiry* che, come espresso nei paragrafi pre-

cedenti, permette di analizzare e narrare in modo esaustivo quanto avviene durante un'esperienza attraverso una narrazione puntuale dei singoli interventi e delle azioni dei diversi protagonisti del contesto di ricerca (Mortari, 2008).

È importante sottolineare che la collega tirocinante Alessia Ruele ha attuato un'analisi di ricerca parallela a quella qui presentata, individuando un diverso quesito di ricerca e abbracciando un differente metodo di analisi dei dati. La domanda di ricerca che si è posta è la seguente: *Quali pratiche discorsive emergono nelle discussioni del progetto Le sfide per l'autonomia nelle classi IV-V C e IV-V D della Scuola primaria "F.lli Filzi" di Rovereto?* Dunque, ha analizzato i dati riguardanti le pra-

tiche discorsive degli alunni e le riflessioni personali e di gruppo attuate alla luce delle sfide affrontate, avvenute nei momenti di *circle time* finali di dieci attività del nostro progetto e, per rispondere a tale domanda, la tirocinante ha deciso di analizzare i dati attraverso un meccanicamento metodologico (Mortari, 2008), il quale unisce aspetti caratterizzanti il metodo fenomenologico e il metodo *Grounded Theory*, indagando quindi il fenomeno in un modo adeguato, cioè più fedele possibile (Mortari & Valbusa, 2017). Pertanto, le due ricerche forniscono due differenti punti di vista ugualmente significativi in relazione ai risultati del progetto

proposto, garantendo uno spettro più ampio e puntuale delle potenzialità delle esperienze ideate.

2.2. Analisi del progetto “Le sfide per l’autonomia”

L’analisi del progetto è stata affrontata creando sempre un dialogo tra tre elementi fondamentali, ovvero le voci e i feedback degli alunni, l’interpretazione della PST relativa a questi e la letteratura riguardante il tema, che aiuta a dare rilevanza a quanto osservato e considerato (si veda un esempio nella Fig. 1).

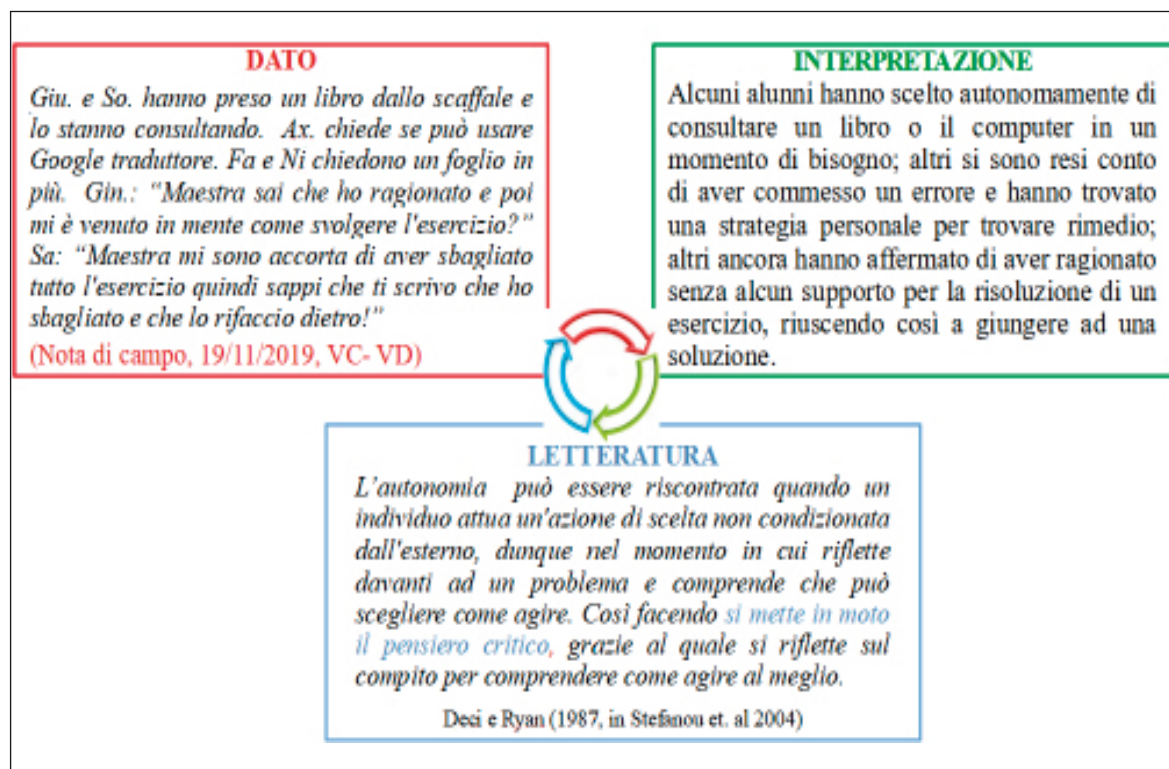


Fig. 1 - Esempio di analisi del progetto.

Per comprendere meglio questo dialogo, di seguito si riporta un esempio di analisi di un'attività del progetto, esempio che viene considerato emblematico poiché si possono riscontrare diverse strategie didattiche attuate dalle PST per aiutare a potenziare l'autonomia di pensiero dei singoli alunni.

e decretare una scaletta unica valida per la stesura della lettera. Questa strategia risulta utile per riflettere in modo autonomo, per poi attuare un confronto e notare possibili somiglianze oppure nuove idee da inserire nella lettera.

Esempio di analisi di un'attività del progetto "Le sfide per l'autonomia"

<i>Ti racconto la mia scuola</i>	
Obiettivi (MIUR, 2012 & 2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Interagire in modo collaborativo in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi. • Scrivere lettere indirizzate a destinatari noti adeguando il testo ai destinatari e alle situazioni.

La seguente sfida è stata ideata con lo scopo di potenziare sì il pensiero critico e riflessivo degli alunni, ma anche la consapevolezza di essere importanti all'interno di una comunità, ovvero la scuola, e dunque di ricoprire un ruolo rilevante al suo interno. Si è infatti proposto agli alunni di dare il benvenuto ai bambini delle classi prime, scrivendo loro una lettera in cui raccontano la quotidianità scolastica e il percorso che li aspetta. Per iniziare è stata presentata la lettera scritta da Shakespeare nella quale invita gli alunni a scrivere ai compagni di prima. Gli alunni avevano libera scelta tra due temi, ma con la possibilità di inventarne di nuovi, nel rispetto della loro creatività. In seguito sono state comunicate le copie ai bambini, per poi concedere loro del tempo per decidere insieme l'argomento centrale della lettera di coppia. Ognuno è stato invitato a comporre una propria scaletta, per poi confrontarsi con il compagno

Gio.: «Io non ne ho idea di come possiamo iniziare e finire. Tu hai scritto qualcosa?». G.: «Bè, all'inizio possiamo dire chi siamo e che devono stare tranquilli e alla fine... mmm... degli auguri?». Gio: «Bello!». [...] Am.: «Secondo te va bene la mia scaletta? A me piace di più la tua. Maestra tu che dici?». Giorgia: «Che ne dite se ci pensate insieme? Secondo me riuscirete a scrivere una cosa bellissima!». Ch.: «Mettiamole insieme dai! Io vedo che tu hai messo cosa ti piace di più fare a scuola, è una bella idea! Io non ci avevo pensato».

(Nota di campo, 25/09/2019, VC)

Si può notare che durante lo svolgimento del compito le PST sono passate tra i banchi cercando di assumere l'habitus dell'insegnante che non fornisce una risposta e non si limita a lasciare che le cose accadano, ma che "provoca", stimola e attiva il pensiero dei bambini (Mortari, 2010), interrogandoli

e ponendo domande in grado di sollecitare il pensiero critico, ma soprattutto creativo. Così facendo gli alunni hanno potuto gestire autonomamente la scrittura della lettera di coppia, inventando e decidendo ogni dettaglio in comune accordo. Inoltre, gli alunni hanno dimostrato ciò che Mortari (2010) sostiene sull'attività del pensare, ovvero che essa, quando affrontata insieme, è un'attività capace di connettere i punti di vista, le individualità e le idee del singolo. Infatti, permettere di vivere esperienze didattiche in piccolo gruppo costituisce «un tassello irrinunciabile per un terreno capace di far fiorire il pensare» (p. 130).

Terminata l'attività, è stata data un'ulteriore opportunità agli alunni di esercitare la propria autonomia, comunicando che nei giorni seguenti avrebbero letto le lettere nelle classi prime, dunque sono stati invitati a prepararsi per il momento leggendo più volte le lettere insieme e decidendo le parti da leggere per ogni componente.

Alessia: «Allora, mi raccomando nei prossimi giorni preparatevi bene perché andremo veramente nelle classi prime a leggere le vostre lettere!». Brusio di sottofondo. Al.: «Ma davvero? Cioè le leggiamo noi?». Re.: «Ma è obbligatorio? Io ho paura». Giorgia: «Non è obbligatorio, ma potrebbe essere una sfida per voi provarci no?». Re.: «Sì, dai!». Cl.: «Io voglio farlo!». C.: «Magari grazie a noi scoprono delle cose nuove e importanti!».

(Nota di campo, 25/09/2019, VD)

Giorgia: «Quindi siete pronti? Nei prossimi giorni scenderemo nelle classi prime per

leggere le vostre lettere! Quindi preparatevi bene sulla lettura e decidete insieme nella vostra coppia quali parti leggere». Am.: «Oh mamma, ma scendiamo veramente? Non era finta quindi come lettera?». Alessia: «Assolutamente no! Si farà veramente!». Tutti cominciano a parlare fra di loro e poi ci chiedono quando potranno andare a leggere.

(Nota di campo, 25/09/2019, VC)

I bambini inizialmente hanno manifestato timori nel pensare di dover leggere le loro lettere alle prime, per poi convincersi a riguardo quando hanno compreso la rilevanza che questo momento potrebbe avere per i loro compagni più piccoli, aumentando così la loro motivazione ad affrontare la sfida. La motivazione, infatti, si costruisce anche dando agli studenti il senso di appartenere a una comunità di "pratiche", cioè di esperienze rivolte a un obiettivo a cui tutti contribuiscono e grazie alle quali sentono di appartenere alla scuola ed essere figure importanti per essa (Cacciamani, 2008; Cacciamani & Giannandrea, 2004; Ligorio & Pontecorvo, 2010; Boscolo, 2012).

Giunto il giorno della lettura delle lettere, le diverse coppie sono state invitate ad uscire dall'aula, accertandoci che ognuno di loro avesse con sé la propria lettera e che ogni coppia si fosse messa d'accordo per quali parti leggere delle proprie scritture.

Giorgia: «Allora ragazzi ci siamo? Siamo pronti?». Vi.: «Sì sono molto agitata!». Gio.: «Anche io tantissimo». Re.: «Ma siamo sicuri vero che andiamo? Che agitazione!». Giorgia: «Ve la sentite ancora vero?». Re:

«Si si andiamo!». Gion: «Non siamo abituati! Ci stiamo pensando da giorni!». Alessia: «Un po' di agitazione fa solo che bene! Ora andiamo dai che ci sono i bambini che ci aspettano!».

(Nota di campo, 10/10/2019, VC-VD)

C.: «Mamma mia che ansia maestra! Ho paura di non saper rispondere alle loro domande!». Giorgia: «Dai no vedrai che andrà benissimo!». Pie.: «Noi ci siamo divisi così la lettera va bene? Io leggo la parte finale!». Alessia: «Va benissimo come volete voi!». Kl.: «Io ormai la so a memoria per quante volte l'ho letta!».

(Nota di campo, 15/10/2019, VC-VD)

I bambini di entrambe le classi hanno manifestato forte interesse e motivazione per questa esperienza da loro mai vissuta prima. I giorni precedenti alle giornate dedicate alla lettura nelle classi prime, infatti, gli alunni hanno chiesto più volte alle tirocinanti o alle insegnanti quando sarebbe stato il giorno dedicato alla lettura, dichiarando e poi dimostrando di essersi preparati per il momento da loro tanto atteso. Boscolo (2012) sottolinea che la curiosità risulta essere più effimera rispetto all'interesse, poiché riguarda qualcosa che ancora non si conosce, mentre l'interesse non si esaurisce e può perdurare e svilupparsi. Esso, inoltre, non è uno stato motivazionale generico, ma specifico, in quanto implica attenzione focalizzata e coinvolgimento con eventi particolari. Dunque «l'interesse si costruisce sull'interesse quando lo studente passa dalla casuale curiosità iniziale a una curiosità più produttiva». (p. 234). Questo implica

coinvolgere gli studenti in un argomento o in un'esperienza di cui non vedono ancora pienamente il potenziale ma già intuiscono la rilevanza (Boscolo, 2012).

Entrati nelle classi prime le tirocinanti hanno dato la parola agli alunni delle classi quinte, i quali hanno gestito autonomamente il momento, dalle presentazioni alla spiegazione del perché fossero lì.

Gli alunni di quinta si dispongono su di una fila di fronte ai bambini. [...] M.: «Ciao a tutti, noi siamo i ragazzi delle VC e VD e oggi vi leggiamo delle lettere che abbiamo scritto proprio per voi per farvi conoscere la scuola». [...] Quando tutti e tre finiscono di leggere tutta la classe applaude e in seguito leggono C. e G. e nel mentre l'insegnante accende la lavagna multimediale per proiettare alla classe il disegno che hanno fatto: si tratta di una pianta della scuola che poi gli alunni di 5ª spiegano. [...] Alla fine di tutte le letture un bambino chiede «Perché voi entrate a scuola da soli e noi no?». Kl. «Perché voi siete piccoli e magari vi perdete perché c'è tanta gente. Dall'anno prossimo potrete farlo anche voi!». Gli studenti di quinta rispondono a tutte le domande senza chiederci aiuto.

(Note di campo, 11/10/19, VC e VD)

Come afferma Quaglinò (2002) citando Hiemstra (2000), il concetto di responsabilità personale, insieme con quello di *empowerment*, è fondamentale per enfatizzare il tema del controllo che i soggetti sono propensi a voler esercitare sulle risposte che tendono a dare alle varie situazioni. Infatti, gli alunni hanno dimostrato serietà durante la lettura

delle lettere, spirito di iniziativa e autonomia nel gestire il momento. Riflettendo, posso affermare che in entrambi i gruppi gli alunni abbiano preso questa sfida come una sfida di responsabilità personale nei confronti dei loro compagni di scuola più piccoli, poiché li hanno spronati a porre loro domande, per poi accoglierle e rispondere in modo sensato e puntuale.

Alla luce dell'analisi del progetto *Le sfide per l'autonomia*, è possibile tracciarne un'analisi critica. Un aspetto di forza riguarda l'aver lasciato spazio ai momenti di esperienza di gruppo, sia alle attività in cui gli alunni dovevano risolvere sfide in piccolo gruppo, sia ai momenti finali di riflessione condivisa. *Le sfide per l'autonomia* è un progetto educativo che mira a potenziare l'autonomia di pensiero individuale, ma questo non significa che ciò non avvenga anche grazie all'incontro con l'altro. Gli alunni infatti hanno dimostrato di saper gestire l'esperienza in modo condiviso, accogliendo le idee di ogni compagno e usufruendo e valorizzando i punti di forza di ognuno, giungendo così a una comune risoluzione. In ogni sfida collaborativa, dunque, la cooperazione ha sostenuto l'attuazione del pensiero critico e creativo condivisi, giungendo infine a un potenziamento dell'autonomia di pensiero del singolo. Si ritiene dunque che proporre con costanza momenti di riflessione condivisa sia un fattore determinante poiché, come sottolinea Mortari (2010), aver cura del pensare e dunque far sì che ognuno si interroghi sull'esperienza è essenziale per promuovere la capacità di pensiero.

Legato a quest'ultimo aspetto si riconosce anche un elemento di criticità nel proget-

to, ovvero il fattore tempo, che non ha sempre permesso di lasciare il giusto spazio alla riflessione sui vissuti degli alunni, pratica fondamentale nello sviluppo dell'autonomia cognitiva. Anche Mortari (2010) sottolinea che la fretta o il tempo carente sono considerati fattori che possono incidere negativamente sullo sviluppo dei processi di pensiero, dimostrando che «al pensare che apre al nuovo serve tempo» (p. 118).

Infine, si può affermare che non aver concluso il progetto in presenza sia stato forse il limite più grande, poiché ha tolto la possibilità di continuare con costanza il lavoro di potenziamento dell'autonomia; in ogni caso, le PST e le insegnanti convengono che gli alunni al termine del progetto educativo siano migliorati molto e siano riusciti ad affrontare anche la didattica a distanza mettendo in atto ciò che abbiamo sempre proposto in aula: mettersi alla prova davanti a qualsiasi esperienza riflettendo e utilizzando le proprie capacità.

3. Conclusioni

A partire dall'esperienza qui tracciata, è possibile comprendere come l'utilizzo della NI sia una risorsa per realizzare un'azione euristica capace di indagare criticamente un'esperienza didattica consentendo al contempo di approfondire aspetti fondamentali per la professione docente. In primo luogo, infatti, permette di familiarizzare con azioni cruciali quali l'osservazione, la riflessione e il costante riferimento alla letteratura scientifica. In secondo luogo apre una visuale sul-

la propria esperienza caratterizzata da uno sguardo diverso, che apre la riflessione su ogni dettaglio messo in atto, scovando punti di forza, di criticità e possibili miglioramenti. Narrare un'esperienza può sembrare semplice, ma narrare un'esperienza in modo tale che questa possa essere utile per una sua futura ri-implementazione porta a una visione più dettagliata e focalizzata e allo stesso tempo più riflessiva, caratteristica essenziale per un'analisi specifica sulle azioni condotte. Infine, rileggere più volte una NI consente al docente stesso di rivolgere su di sé uno sguardo autenticamente auto-critico, ovvero rivolto a comprendere quali "passi falsi" potrebbero essere evitati e quali azioni invece si sono rivelate efficaci. In definitiva, utilizzare la NI nei percorsi di formazione professionale, in questo caso in particolare nella formazione pre-servizio dei docenti, consente di creare una *forma mentis* che, di fronte a sfide nuove, inedite e impreviste, è in grado di leggere, comprendere e progettare meglio l'agire

in risposta ai problemi concreti che si devono affrontare nel contesto lavorativo (Mortari 2007, 2017).

Quest'esperienza ha inoltre mostrato come la NI può essere proficuamente messa a servizio anche di un lavoro in team, perché consente di elaborare un pendolo critico che va continuamente dal proprio sguardo a quello dell'altro, arricchendosi nel percorso. Per ogni insegnante, e a maggior ragione per ogni tirocinante in formazione, il rapporto con compagni e colleghi costituisce una condizione cruciale che, secondo Mortari (2010), incide profondamente sul proprio modo di vivere la professionalità. Questa esperienza di NI congiunta rappresenta dunque la sperimentazione di un viaggio condiviso, che consente di costruire una professionalità al plurale, intrinsecamente costituita da stima e fiducia reciproche, un viaggio che, personalmente, mi ha fatto comprendere che questa professione sia da concepire sempre in un'ottica di collaborazione e azione condivisa.

Bibliografia

Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Torino: UTET Università.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.

Cacciamani, S., & Giannandrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci.

Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando*. Roma: Carocci.

Caine, V., Estefan, A., & Clandinin, D. J. (2013). A return to methodological commitment: Reflections on narrative inquiry. *Scandinavian journal of educational research*, 57(6), 574-586.

Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education*, 27(1), 44-54.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational*
