

**Edu.
Versi**

Collana

EduVersi

Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF)

Ricerca partecipativa e formazione sistemica

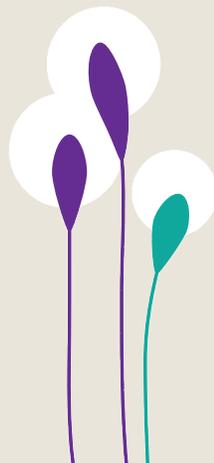
a cura di

Liliana Dozza

Piergiuseppe Ellerani

Alberto Parola


Pensa
MULTIMEDIA



diretta da

Anita Gramigna

1

Il concetto di meta-verso nella letteratura si riferisce a un verso che va oltre la sua funzione letterale in una direzione metaforica, simbolica o filosofica più vaste. Il meta-verso, infatti, non si limita a comunicare significati diretti, ma accende, in senso metacognitivo, percorsi di significazione altri, anela a temi universali e disegna scenari esistenziali.

Allo stesso modo, la collana **EduVersi** della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) rappresenta uno spazio euristico di studio, proposta e creatività che trascende le forme dell'apprendimento tecnocratico, dell'accudimento, dell'addestramento. La semantica profonda alla quale tendiamo è in una formazione che esalti i talenti per un mondo migliore. Il fine allora è nella comprensione critica del presente sostanziata da tensione etica. È con questa prospettiva che la collana mira all'allestimento di nuovi paradigmi nell'educazione.

Comitato scientifico della collana

Miguel Beas Miranda
Sara Bornatici
Liliana Dozza
Agustin Escolano Benito
Piergiuseppe Ellerani
Giancarlo Gola
Patricia Lupion Torres
Rita Minello
Daniele Morselli
Daniel Orlando Diaz Benavides
Alberto Parola
Gloria Giammaria De Osorio
Fernando Sancén Contreras
Myriam Southwell
Fiorino Tessaro
Artemis Torres Valenzuela
David Velasquez Seiferheld

Collana soggetta a peer review

Ricerca partecipativa e formazione sistemica

a cura di

Liliana Dozza
Piergiuseppe Ellerani
Alberto Parola





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN digitale 979-12-5568-047-5

Pubblicato nel mese di LUGLIO 2023



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

“Cosa vi è piaciuto di più?”

Student voice e valutazione partecipata

Claudia Fredella

Università degli Studi di Milano Bicocca
claudia.fredella@unimib.it

Abstract

Il presente contributo illustra i risultati dell'analisi tematica di conversazioni condotte con bambini di una classe quarta primaria coinvolti, insieme alle insegnanti, in un percorso di Ricerca-Formazione sulla didattica della storia, durante il quale è stata effettuata un'uscita al museo. La ricerca si propone l'obiettivo di indagare l'efficacia delle strategie didattiche utilizzate e del rapporto scuola-museo per la costruzione del sapere storico. La codifica delle trascrizioni è stata condotta con un sistema induttivo di etichettatura del testo, identificando unità di senso poi raggruppate in categorie per evidenziare punti di forza e criticità del percorso e valutare i risultati raggiunti anche in termini di apprendimento disciplinare e di competenze trasversali. Dalle parole dei bambini emerge una forte consapevolezza del proprio modo di apprendere e una conseguente riflessione sull'efficacia delle diverse strategie e mediazioni didattiche implementate durante il percorso.

Introduzione

Nella “Raccomandazione del Consiglio d'Europa sulla partecipazione dei bambini e degli adolescenti di età inferiore ai 18 anni” (CM/Rec, 2012) si ribadisce che «il diritto di essere ascoltato e di vedere prese debitamente in considerazione le sue opinioni è fondamentale per la dignità umana e il sano sviluppo di ogni bambino e adolescente» (p. 4) e si sottolinea l'importanza di «stabilire la partecipazione attiva dei bambini e dei giovani in tutti gli aspetti della vita scolastica, in particolare attraverso metodi formali e non formali affinché influenzino l'insegnamento, le pratiche di apprendimento e l'ambiente scolastico» (p. 7). Il tema della presa in carico delle opinioni degli studenti sulle pratiche didattiche, legato anche al concetto di *agency* (Cook-Sather, 2020; Holdsworth, 2000), emerge come centrale nella letteratura del movimento “Student voice” (Grion, 2017; Grion & De Vecchi, 2014), che comprende un insieme di approcci che vedono gli studenti «come critici e creatori di pratiche educative» (Cook-Sather, 2018, p. 17).

In quest'ottica risulta fondamentale il coinvolgimento dei bambini nella valutazione del percorso e in un'autovalutazione dei propri apprendimenti, che possono essere implementate tramite il sostegno di apparati metodologici quali la

documentazione e l'osservazione, con funzione di stimolo alla riflessività metacognitiva (Vannini, 2019).

Il presente contributo illustra i risultati di uno studio di caso che ha coinvolto i bambini di una classe quarta primaria, l'insegnante tutor accogliente, una tirocinante e la tutor universitaria in un percorso di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) su un'unità di indagine transdisciplinare sul tema della comunicazione, legata in particolare all'insegnamento della Storia e all'uscita effettuata al Museo Egizio di Torino, in seguito alla quale i bambini sono stati invitati a condividere le proprie impressioni sull'esperienza e poi scrivere delle recensioni da inviare al museo stesso.

Durante tutto l'arco di svolgimento del percorso si sono utilizzate diverse metodologie didattiche attive in una prospettiva di *inquiry based learning* (Zecca, 2016) e sono state effettuate osservazioni in classe e in museo funzionali alla successiva analisi delle pratiche implementate (Vinatier & Altet, 2008). Le parole dei bambini sono state raccolte in itinere, tramite discussioni condotte in classe dall'insegnante e dalla tirocinante, e al termine dell'anno scolastico in conversazioni in piccolo gruppo con la ricercatrice finalizzate a comprendere il loro punto di vista sull'intero percorso e indagare le competenze sviluppate, in relazione alle metodologie didattiche utilizzate, con un focus sulle competenze metacognitive (Zecca, 2012) e di comprensione dei quadri di civiltà (Mattozzi, 2019).

1. Domande di ricerca e quadro metodologico

Lo studio di caso rientra nella tipologia dell'*intrinsic case study* (Stake, 1995), in coerenza con il proposito non di giungere a risultati generalizzabili, ma piuttosto di pervenire a una dettagliata analisi qualitativa dell'oggetto di studio nel singolo contesto. Si inserisce in un quadro di ricerca triennale più ampio (Fredella, 2021; 2022) comprendente una prima parte esplorativa della ricerca (2020/2021) che ha, da un lato, mostrato come nella cornice del tirocinio di SFP presso l'Università di Milano-Bicocca venga raramente attivata una relazione tra scuole accoglienti e territorio e, dall'altro, indagato le rappresentazioni degli insegnanti, tutor-universitari sul rapporto scuola-museo, sia nel loro vissuto professionale a scuola, sia dal loro punto di osservazione privilegiato sulla formazione iniziale (Balconi et al., 2020).

Lo studio di caso è stato dunque implementato con un duplice obiettivo: individuare da un lato efficaci strategie per promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti, in formazione e in servizio e, dall'altro, indagare quali metodologie didattiche risultino più efficaci per promuovere le competenze attese nei bambini. Tutta la documentazione raccolta è stata analizzata congiuntamente in incontri di Ricerca-Formazione fissati con cadenza bimestrale, anch'essi registrati e trascritti, e sono inoltre state fatte due interviste, una prima e una al termine del percorso, all'insegnante, alla tirocinante, alla tutor e alla curatrice del museo, anch'esse condivise con tutto il gruppo di ricerca.

Tutti gli attori sono stati coinvolti in una ricostruzione multi-prospettica del percorso di insegnamento/apprendimento, analizzato in relazione con gli obiettivi prefissati di sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti nella co-progettazione con il museo e indagare quali metodologie didattiche promuovano le competenze attese nei bambini, con un focus sulle competenze metacognitive (Zecca, 2012) e di costruzione e comprensione dei quadri di civiltà (Mattozzi, 2019).

In questa sede ci si concentrerà sull'analisi delle conversazioni con i bambini.

L'analisi della trascrizione delle conversazioni con i bambini è stata inizialmente effettuata con un sistema di codifica ispirato l'approccio costruttivista della Grounded Theory (Charmaz, 2016; Tarozzi, 2008), attribuendo in un primo momento etichette molto aderenti alle parole dei bambini e quindi riorganizzando e raggruppando le unità di significato individuate in macro-categorie. Non si è tuttavia applicato in maniera ortodossa il metodo, ma lo si è considerato «un orizzonte che si va continuamente definendo» (Mortari, 2007, p. 193) e si è scelto di non seguire esclusivamente un approccio *bottom-up* nella costruzione delle categorie, ma si è affiancata anche una codifica *top-down* guidata dalle domande della ricerca (Krippendorff, 2004).

Infine, considerata anche l'esiguità del campione, non si è effettuata un'analisi quantitativa delle ricorrenze, ma si propone una restituzione tramite la selezione di stralci di conversazione con l'obiettivo di «conservare parlanti le parole dell'altro» (Mortari, 2010, p.25) a esemplificazione delle categorie individuate.

2. Risultati

L'analisi delle conversazioni con i bambini ha permesso di individuare le seguenti categorie:

- le loro rappresentazioni della disciplina;
- quali opportunità di sperimentare metodologie didattiche innovative hanno colto;
- quali difficoltà hanno incontrato nell'apprendimento;
- i loro stili d'apprendimento;
- la relazione con le insegnanti;
- la relazione con i compagni;
- le competenze disciplinari e trasversali (imparare a imparare);
- le competenze di autovalutazione.

2.1 Il senso dello studio della Storia

Durante le conversazioni in piccolo gruppo si sono ripercorsi i temi affrontati durante l'anno e i bambini hanno condiviso i loro personali interessi, motivazioni e le loro curiosità. Hanno messo in dialogo le diverse civiltà tra loro, collegato il

passato e il presente, mostrando di avere sviluppato un *habitus* di ricerca, certamente devirante anche dal fatto che si tratta di una classe abituata a lavorare confrontando diverse fonti e a utilizzare la discussione in classe per co-costruire conoscenza (Pontecorvo et al., 2004).

R: Cosa avete fatto quest'anno in Storia? Avete voglia di raccontarmi cosa vi è piaciuto e perché?

B: Sìii!

B1 Mi è piaciuta tanto la mummificazione perché puoi sapere cosa pensavano gli Egizi dopo la morte e come è cambiato dopo nel tempo.

R: Molto interessante questa cosa che dici, come è cambiato nel tempo.

B2: A me incuriosiscono anche gli Indiani perché non si sa molto di loro e vorrei sapere di più, tipo come scrivevano e cosa facevano di solito.

R: Una cosa interessante anche questa, che non sappiamo molto di loro. E come facciamo a saperne di più?

B1: Magari cercando in più posti, avendo più fonti.

B3: È una cosa un po' di B1 è un po' simile a B2, anche io vorrei scoprire di più gli Indiani perché non essendoci molte fonti, molte informazioni rimaste anche io vorrei scoprire un po' più di loro, quali caratteristiche avevano simili alle altre civiltà.

[...]

B4: La cosa che mi è piaciuta di più sugli Egizi è la religione perché appunto credevano nell'aldilà e diciamo che viene usato ancora adesso. Nel senso tipo nel giorno dei morti in Messico si crede ancora nell'aldilà.

R: Questa cosa si ricollega un po' con quello che dicevamo prima, che noi ancora oggi ci ritroviamo un po' simili a questi antenati? Agli Egizi?

B1. Sì.

B3: Sì.

B4. Però non li conosciamo.

B1: I loro scheletri sì.

R: Abbiamo incontrato i loro scheletri...

B3: Che non è molto bello... a me veniva da vomitare.

R: Dov'è che abbiamo incontrato i loro scheletri?

B1: Al museo.

B2: Però diciamo che non lo conoscevamo, cioè sapevamo che era uno scheletro di uno degli Egizi ma non sapevamo il nome.

B4: Ma anche tante altre cose non sappiamo. Quelli che sono al museo non sono tutte le persone che erano vive nell'antichità quindi non sappiamo di tutte le persone, sappiamo solo di quelli più famosi.

(Conversazione Gruppo 1)

Si rileva come abbiano compreso il rapporto tra l'interrogazione delle fonti e la costruzione del sapere storico, maturando anche l'abitudine a ricercare informazioni da fonti diverse. La visita al museo li ha sollecitati a porsi nuove domande e mettere in relazione i reperti osservati con lo studio della civiltà egizia fatto in classe.

R: E come avete imparato tutte queste cose?

B1: Guardando dei libri e altre fonti o altri libri.

B2: Fonti visive.

B3: Immagini.

R: Fonti visive, immagini...

B1: Per le fonti, per delle domande della maestra, guardando anche noi sul libro abbiamo trovato delle informazioni.

R: Interessante, quindi le domande della maestra vi hanno aiutato a imparare delle cose?

B2: Sì.

B4: Più che altro le domande della maestra Isabella ci hanno fatto incuriosire e cercare di andare a trovare le informazioni.

B2: Andare più a fondo.

R: Più a fondo... fatemi qualche esempio di queste domande.

B1: Io io io! Tipo gli Ebrei, le civiltà dei mari, un po' su di loro abbiamo scoperto, ad esempio per la giornata della memoria...

B2: Io sono curioso di sapere se anche nell'antichità gli Ebrei erano [perseguitati ndr]... perché poi nella giornata della memoria si diceva che gli Ebrei non potevano andare in molti posti, quindi sono curioso di sapere se tipo anche tanti anni fa gli ebrei non potessero fare tante cose.

(Conversazione Gruppo 1)

In quest'ultimo intervento il collegamento passato-presente emerge per rispondere a una domanda dell'oggi e mostra come lo studio della Storia possa essere strettamente legato all'educazione alla cittadinanza (García Pérez et al., 2015) nell'affrontare "questioni socialmente vive" (Legardez, 2017) di stringente attualità. Questo tema ricorre nelle risposte alla domanda diretta "A cosa serve studiare Storia?" dove sono emerse diverse posizioni, alcune maggiormente riconducibili a un'idea del sapere "per il sapere", per accrescere il proprio bagaglio culturale o per poterlo trasmettere, altre invece che riconoscono la conoscenza del passato come chiave per comprendere il presente e ragionare sul futuro, arrivando a ipotizzare di "rivoluzionare la storia".

R: Adesso io ho una domandona, siete pronti?

B1: Prontissimi!

R: Perché noi studiamo la storia?

B2: Uhhh...

B1: Secondo me studiamo la storia perché magari se nel passato le civiltà o qualcos'altro, magari delle persone hanno fatto qualcosa di sbagliato noi lo possiamo migliorare, per non commettere più lo stesso errore.

B2: Però questo vale per quella storia più recente più che quella lontana.

R: Dici che la storia antica per questo serve poco?

B3: Alcune cose antiche ci sono identiche.

R: Alcune cose antiche ci sono identiche. Mentre invece B1 dice se noi conosciamo quello che è successo in passato possiamo non fare gli stessi errori.

B1: E magari visto che queste civiltà dopo un po' sono finite, per continuare

la nostra civiltà.

R: Per continuare la civiltà.

B3: Per sviluppare.

R: Per sviluppare... Cosa? O chi?

B3: Noi e altre persone.

B1: Come sviluppare?

B3: Se tu sai la storia puoi passarla ad altre persone.

R: Ah ok, che è un po' simile a quello che diceva B1 di trasmettere.

B4: Secondo me è utile studiare perché se hanno inventato qualcosa, se tu studi e capisci cosa è successo magari quella cosa lì la puoi migliorare, e magari puoi... diciamo... puoi anche rivoluzionare la storia.

(Conversazione Gruppo 3)

B1: Secondo me studiamo queste cose per essere sapienti, conosciamo tutte queste cose e magari quando sarai grande, in un momento specifico qualcuno ti chiederà degli Egizi, di queste civiltà per il lavoro per sapere se sai queste cose se puoi fare quel lavoro.

B2: Secondo me serve per due motivi per capire che niente è impossibile... e che c'è sempre una nuova cosa da inventare.

R: Questa cosa che niente è impossibile mi incuriosisce molto...

B2: Perché secondo me tra ora e gli Egizi c'è un cambiamento e quindi niente è impossibile perché sembrava impossibile cambiare così tanto e però è cambiato.

B3: Secondo me impariamo perché così possiamo anche fare un confronto tra la vita di adesso è il passato. E possiamo anche riflettere su quello che abbiamo fatto in passato.

R: Bella anche questa cosa del riflettere.

B4: Noi studiamo questo per non commettere gli errori che abbiamo fatto nel passato, tipo Atlantide, credo... è una leggenda, e questo mito dice di non pretendere troppo da sé.

B3: Ci tenevo a dire che noi studiamo anche perché c'erano i re in queste civiltà, che erano dei dittatori e noi non dobbiamo metterci sotto i dittatori.

(Conversazione Gruppo 2)

2.2 Metodologie didattiche e stili d'apprendimento

Nelle parole dei bambini si riscontra consapevolezza sul proprio modo di imparare ed emergono differenti stili d'apprendimento; oltre che condividere gli argomenti che li hanno maggiormente interessati, riconoscono tra loro diverse abilità e gradi di competenza.

R: C'è qualcosa che avete trovato un po' più difficile, su cui avete fatto un po' fatica?

B1: Io in quasi tutto ho fatto fatica. Però dopo un po'...

B2: Ci prendi la mano.

R: Ci prendi la mano, è importante.

B1: Tipo ogni tanto entriamo in classe e diciamo oggi impariamo la religione di questa civiltà e io dico "Oh mio Dio come cavolo si fa?" E man mano che andiamo avanti... diventa più facile.

B3: Io tipo ho trovato un po' difficile quando all'inizio aprivamo l'argomento, Anche se l'avevamo fatto tante volte trovavo ancora difficoltà a memorizzare, però man mano avevo un po' imparato ma dopo dovevamo ricominciare e dovevo rifare tutto.

R: Ho capito, quindi ogni argomento ha le sue difficoltà?

B3: Per me soprattutto è stato difficile l'economia.

B4: Io ho trovato difficile due cose, ho trovato difficile all'inizio le mappe. La prima volta che facevo le mappe a inizio anno non le sapevo fare quindi vedevo quello che c'era scritto sul libro e pensavo che bisognava scrivere il titolo, fare una freccia e scrivere tutto quello che c'era sul libro. Poi ho trovato difficile l'organizzazione sociale perché c'erano un botto di cose simili e nel fare le diverse civiltà mi confondevo, perché noi facciamo le civiltà tutte insieme, è bello che facciamo le civiltà e le confrontiamo, però poi mi confondevo.

B1: Io ho trovato difficile specialmente evidenziare all'inizio "Questo è importante" e "Questo è importante" e poi nel libro era tutto evidenziato, non evidenziavo solo gli articoli le preposizioni e cose così.

B5: Io non ho trovato e non penso che troverò niente di difficile.

B4: Lui sa tutte le cose in anticipo.

B1: Ha un libro grande così con tutte le civiltà.

R: Spiegami B5 perché sono molto curiosa.

B5: Penso che... perché io ripasso...

B4: Lui tutti i giorni rompe le scatole al tavolo e vuol solo parlare di quello e c'ha un libro così che si mette nello zaino tutti i giorni, che peserà...

B1: E lo legge ogni singolo giorno mentre noi parliamo di altro.

R: C'è una cosa che ti viene molto facile B5?

B5: Memorizzare.

B3: Io oggi non ho portato le mappe perché di solito storia ce l'abbiamo il venerdì e allora ne ho rifatta una e B5 stava perdendo il suo tempo ad aiutarmi.

(Conversazione Gruppo 2)

La costruzione di quadri di civiltà paralleli, che permettesse il confronto tra le diverse civiltà affrontate, se per alcuni, come abbiamo visto, ha rappresentato un ostacolo ("C'erano un botto di cose simili e nel fare le diverse civiltà mi confondevo", "Mi confondevo sempre con il dove e quando", "Sbagliavo il faraone con il re") da altri è stata in vece riconosciuta come una selezione di contenuti efficace e interessante ("In generale mi è piaciuto l'inizio del percorso di storia perché invece di fare tutte le civiltà noiosamente ne abbiamo fatto solo alcune più specificate, con tutte le caratteristiche e questa cosa mi è piaciuta molto").

Differenze sono emerse anche nelle recensioni all'uscita in museo, poiché se alcuni hanno apprezzato l'esperienza ("Io la consiglieri perché è interessante e fa incuriosire, mi faceva venire voglia di andare avanti"), altri l'hanno vissuta con

più fatica, da un lato per l'eccessivo carico di informazioni ("Invece che farci vedere tantissime lettere, potevano farcene vedere alcune, farcele imparare. In questo modo ci ricorderemmo di più la scrittura degli Egizi") e dall'altro per le modalità di comunicazione e trasmissione della conoscenza ("A me non è piaciuta tanto la visita al museo perché ha spiegato troppo nel dettaglio ed era poco coinvolgente. Come consiglio dico che avrebbero potuto farci più domande facendo scoprire a noi. Per esempio, quando stavamo guardando le tombe poteva chiederci cosa pensavamo ci fosse dentro invece ci faceva le domande e subito dopo ci dava la risposta").

Si rileva come alcuni bambini, tra cui soprattutto quelli con più facilità a memorizzare, abbiano colto nella visita al museo l'opportunità per ampliare la propria conoscenza anche rispetto agli argomenti trattati in classe ("Io consiglierei la visita perché spiega bene, entra nel dettaglio approfondendo quello che a scuola tralasciano"; "Secondo me la guida ha fatto apposta a non lasciarci il tempo perché altrimenti non avremmo visto così tante cose"), altri invece rilevano alcune criticità ("Ci ha dato troppe informazioni e dopo non ci ricordiamo e la guida diceva "vi rispondo dopo" ma poi non rispondeva"; "È meglio scoprire meno cose ma saperle bene invece di scoprirne tante ma non ricordarsele"). Sono state inoltre evidenziate differenze con le metodologie utilizzate dall'insegnante ("Quando noi facciamo le attività tu [maestra ndr] preferisci che noi ci ragioniamo su, grazie anche agli errori facciamo scoperte"; "Se ci dà la soluzione subito magari non capiamo perché siamo arrivati a quella soluzione") e sottolineate le diverse attitudini e bisogni ("Dipende dalle persone, se qualcuno vuole conoscere nel minimo dettaglio glielo consiglierai; invece, se vuole essere coinvolto no").

L'efficacia della modalità di relazione dell'insegnante e della sua comunicazione in classe ("Le domande della maestra ci hanno fatto incuriosire e cercare di andare a trovare le informazioni") emerge dalle parole dei bambini che riconoscono anche delle differenze nelle strategie didattiche, come abbiamo visto, dal confronto con quanto esperito durante la visita al museo ("Secondo me doveva farci partecipare di più facendoci scoprire la soluzione e non dandocela subito").

Alcuni bambini hanno apprezzato il laboratorio di scrittura effettuato in museo ("Mi è piaciuto tutto ma ho preferito il laboratorio perché è stato divertente scrivere i nostri nomi in geroglifico"; "Il laboratorio vi farà divertire, perché scriverete in una nuova lingua"), mentre altri hanno criticato una modalità troppo trasmissiva ("Io il laboratorio non lo consiglierei perché non abbiamo imparato una lingua ma l'abbiamo copiata. In prima mi ricordo un'attività in cui tu [maestra ndr] ci hai coinvolto tantissimo, quella delle lettere attaccate all'albero. Anche al museo avrebbero potuto farci conoscere prima e poi far provare a noi.") e hanno anche elaborato proposte alternative di stampo più ludico ("Potevamo fare delle squadre, chi componeva più parole di senso usando i geroglifici, dopo averli imparati, vinceva").

Conclusioni e futuri sviluppi della ricerca

Dall'analisi delle conversazioni, che ha permesso di identificare punti di forza e criticità del percorso, emerge con chiarezza la centralità dell'integrazione «dell'osservatore nella sua osservazione» (Morin, 2015, p. 86) al fine di promuovere l'attitudine all'autoanalisi e autovalutazione.

Condurre i bambini a esplicitare, non solo gli argomenti che li hanno più interessati, ma anche le strategie e i mediatori didattici che più li hanno supportati nel loro apprendimento, anche grazie al confronto con quelli delle compagne e dei compagni e al supporto reciproco, ha permesso loro di implementare le proprie competenze metacognitive sviluppando ulteriormente in particolare la competenza trasversale “imparare a imparare”. In riferimento al sapere storico è emerso come l'utilizzo dei quadri di civiltà sia stato più o meno di supporto a seconda dei diversi stili d'apprendimento, che hanno anche avuto impatto sulla motivazione e la partecipazione durante l'uscita al museo e l'attività di laboratorio.

Non da ultimo si sottolinea l'entusiasmo con cui i bambini hanno partecipato alle conversazioni, che hanno manifestato anche tramite il disappunto allo scadere del tempo prestabilito (“Io volevo continuare perché è stato bellissimo!”) e chiedendo quando ci sarebbero state altre occasioni simili (“Quando lo rifacciamo?”).

Con l'intento di proporre un miglioramento dei processi formativi (Grion & De Vecchi, 2014) questi dati andranno incrociati anche con l'analisi degli altri strumenti utilizzati (interviste, focus group, osservazioni carta-matita), per restituire un quadro multiprospettico del percorso e, una volta restituiti e discussi all'interno del gruppo di Ricerca-Formazione, potranno diventare un punto di partenza per riprogettare, co-progettando insieme con i bambini, una nuova unità di indagine durante il successivo anno scolastico.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balconi, B., Nigris, E., Reggiani, A., & Vannini, I. (2020). Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola. Valutare un corso di formazione attraverso sguardi qualitativi e quantitativi. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 215-239.
- Charmaz, K. (2016). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45.
- Cook-Sather, A. (2018). Tracing the evolution of student voice in educational research. In R. Bourke & J. Loveridge (Eds.) *Radical collegiality through student voice: Educational experience, policy and practice* (pp. 17-38). Springer Publishers.
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59(2), 182-191.
- Fredella, C. (2021). Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti durante la pandemia COVID-19: il caso del tirocinio di Milano-Bicocca. *Formazione*

- È Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, 19(1), 702-720.
- Fredella, C. (2022). Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti: la prospettiva dei tutor universitari di tirocinio. *Formazione & insegnamento*, 20(1), 382-394.
- García Pérez, F.F., Moreno Fernández, O., & Rodríguez Marín, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. In B. Borghi, F.F. García-Pérez, & O. Moreno Fernández (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33-41). Pàtron Editore.
- Grión, V. (2017). 'Student Voice' in Italy: the State of the Art. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 1(20), 1-4.
- Grión, V., & De Vecchi, G. (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa. *Educational reflective practices*, 1, 30-46.
- Holdsworth, R. (2000). Schools that create real roles of value for young people. *UNESCO International Prospect*, 3, 349-362.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Legardez, A. (2017). Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives. *Sisyphus*. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01794120>
- Mattozzi, I. (2019). I quadri di civiltà per un sapere storico universale. In G. Brioni & M.T. Rabitti (Eds.), *Come descrivere le civiltà antiche. Antologia di testi storici per costruire quadri di civiltà e nuclei fondanti* (pp. 31-62). Mnamon.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). Un salto fuori dal cerchio. In L. Mortari (Ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1-44). Milano: Bruno Mondadori.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., & Zuccheromaglio, C. (Eds.) (2004). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Vannini, I. (2019). Valutare per apprendere e progettare. In E. Nigris, B. Balconi, & L. Zecca (Eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare documentare monitorare* (pp. 250-276). Milano: Pearson.
- Vinatier, I., & Altet, M. (Eds.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses Universitaires de Rennes.
- Zecca, L. (2012). *I pensieri del fare. Verso una didattica metariflessiva*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Zecca, L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: FrancoAngeli.