

La formazione iniziale degli insegnanti nella cornice di un progetto di ricerca europeo: lo studio di caso DEMETER

Initial teacher training in the framework of a European research project: the DEMETER case study

Claudia Fredella

Research fellow | Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" | University of Milan Bicocca | claudia.fredella@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Fredella, C. (2024). Initial teacher training in the framework of a European research project: the DEMETER case study. *Pedagogia oggi*, 22(1), 177-185. <https://doi.org/10.7346/PO-012024-23>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012024-23>

ABSTRACT

The research involved 9 Primary Education students whose thesis was carried out within the Erasmus+ project DEMETER, aimed at implementing interdisciplinary teaching methodologies to address sustainable development goals. Starting from the hypothesis of the value of farms as learning contexts, teachers and farmers have been supported in co-designing didactic activities and involved in joint training. The student-teachers, at the end of their paths, answered, an open-ended and Likert scales questionnaire to investigate whether and how the project framework had supported them in designing their didactic activities and helped them develop a reflective and collaborative posture. The thematic analysis of the answers shows as strengths of their experience the facing up to an international context, peer-education, relationship with expert teachers and farmers, and the meaningfulness of pedagogical documentation. They report as challenging the need to combine theory and practice and to tailor the didactic practices to different contexts.

La ricerca ha coinvolto 9 studentesse di SFP il cui percorso di tesi è stato condotto all'interno del progetto Erasmus+ DEMETER, finalizzato all'implementazione di metodologie didattiche interdisciplinari nel campo dell'educazione allo sviluppo sostenibile. Partendo dall'ipotesi del valore delle aziende agricole come contesti di apprendimento, insegnanti e agricoltori sono stati coinvolti in co-progettazioni di attività didattiche e in una formazione congiunta. Le studentesse hanno risposto a un questionario a risposte aperte e scale Likert per indagare se e come la cornice del progetto europeo le avesse supportate nella progettazione e aiutate a sviluppare una postura riflessiva e collaborativa. L'analisi tematica delle risposte evidenzia come punti di forza della loro esperienza il confronto con un contesto internazionale, il rapporto con i pari, gli insegnanti esperti e gli agricoltori e la significatività della documentazione pedagogica. Segnalano come sfidante il legame teoria/pratica e la necessità di adattare le progettazioni didattiche ai diversi contesti.

Keywords: initial teacher education | collaborative research | landscape | teaching practices | thematic analysis

Parole chiave: formazione iniziale degli insegnanti | ricerca collaborativa | territorio | pratiche didattiche | analisi tematica

Received: March 1, 2024
Accepted: April 17, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Claudia Fredella, claudia.fredella@unimib.it

1. Il progetto DEMETER

Il progetto Erasmus Plus DEMETER (DEveloping interdisciplinary Methodologies in Education Through Enhanced Relationships between schools and farm)¹ è stato promosso con l'obiettivo di sviluppare metodologie didattiche interdisciplinari, nella scuola dell'infanzia e primaria, basate su una stretta collaborazione tra aziende agricole e scuole, partendo dal presupposto che il valore delle aziende agricole come contesti di apprendimento sia sostenuto dal coinvolgimento degli insegnanti e degli agricoltori nella co-progettazione delle attività didattiche e da una formazione, iniziale e in servizio, degli insegnanti mirata nel campo dell'educazione allo sviluppo sostenibile (Smeds, Jeronen, Kurppa, 2015).

La ricerca mira a includere nel curriculum scolastico le esperienze in fattoria, come parte di un percorso più ampio di educazione al rispetto per l'ambiente e attenzione alla salute, consolidando la sinergia tra educazione, istituzioni, mondo del lavoro e della ricerca.

Tra gli output del progetto è stato realizzato un *toolkit* pensato come strumento per insegnanti e agricoltori per progettare percorsi di apprendimento interdisciplinari collegati agli obiettivi trasversali dell'Agenda 2030 e agli obiettivi di apprendimento disciplinari. La prima parte del *toolkit* contiene le linee guida per una progettazione efficace tra la scuola e la fattoria e una tabella che incrocia le schede delle diverse pratiche realizzate nel corso del progetto sulla base degli obiettivi di apprendimento individuati e permette quindi di riadattarle al proprio contesto. La seconda parte contiene le schede delle singole pratiche compilate dagli insegnanti sperimentatori seguendo un modello che li ha guidati nelle varie fasi di progettazione, e riprogettazione, monitoraggio e valutazione dell'apprendimento dei bambini.

Il ruolo pedagogico della fattoria come ambiente di apprendimento affonda le sue radici nel campo dell'*outdoor-education* e apre diverse connessioni tra l'educazione alla cittadinanza, allo sviluppo sostenibile, alla salute e al benessere (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018; Schenetti, Guerra, 2018), rafforzando la cooperazione tra scuole, partner locali e società civile al fine di garantire "un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti", come indicato nell'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030.

Numerosi studi dimostrano che l'educazione all'aperto e l'opportunità in particolare di interagire con l'ambiente agricolo possono facilitare un apprendimento più significativo negli studenti. L'autenticità di queste situazioni può essere vista attraverso il coinvolgimento dei bambini "nel risolvere problemi, cercare soluzioni e intraprendere azioni che 'fanno la differenza', per lo più all'interno del loro contesto locale, ma occasionalmente su un palcoscenico più grande" (Davis, Elliott, 2014, p. 173).

In questo contributo ci si concentrerà sul tema della formazione iniziale delle insegnanti coinvolte e di come l'aver condotto il proprio percorso di tesi nella cornice del progetto europeo abbia supportato il loro sviluppo professionale verso l'assunzione di una postura riflessiva e collaborativa.

2. Metodologia della ricerca

La ricerca implementata con il progetto DEMETER si inserisce nel paradigma collaborativo (Desgagné, 1997) e ha coinvolto insegnanti, agricoltori e ricercatori nella progettazione dei percorsi proposti alle classi e nell'analisi della documentazione pedagogica raccolta nei diversi contesti per "rendere visibili" (Giudici, Rinaldi, Krechevsky, 2001) gli apprendimenti promossi e identificare quali elementi del partenariato scuola-fattoria siano stati centrali per attuare un'efficace co-progettazione e sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti sui temi in oggetto.

Ci si è avvalsi degli strumenti propri della ricerca qualitativa (Pastori, 2017) quali diari degli insegnanti, trascrizioni delle conversazioni, prodotti dei bambini e interviste a diversi attori coinvolti. Inoltre il progetto

1 Il progetto DEMETER (settembre 2018-agosto 2021) è stato cofinanziato dal programma Erasmus+ dell'Unione Europea (Strategic Partnerships Key Action2), numero di sovvenzione 2018-1-SE01-KA201-039146. Il partner capofila è il Comune di Vänersborg (SE). Altri partner sono The Soil Association (UK), Hushållningssällskapet Väst (SE), Washingborough Academy (UK) Colégio do Sardão (PT), Comune di Bertinoro (IT), Scuola IC Da Vinci di Reggio Emilia (IT), Università di Milano Bicocca (IT), Rete Emilia Romagna (IT). <https://www.sern.eu/it/progetti/demeter/>

ha previsto delle *training session* e dei meeting che sono stati anche occasione per un'analisi congiunta delle pratiche (Altet, 2017), invitando anche le studentesse che avevano già iniziato il progetto di tesi a condividere le loro progettazioni in fieri.

Ogni studentessa, infatti, ha realizzato durante il percorso di tirocinio una progettazione didattica sui temi dell'educazione allo sviluppo sostenibile, a partire dalle linee guida contenute nel *toolkit* e identificando obiettivi disciplinari e trasversali coerenti con proprio contesto (Nigris, 2017).

Le studentesse quindi, al termine del loro percorso, hanno risposto a un questionario a domande aperte e scale Likert (Tab. 1) volto a indagare se e come gli strumenti messi a disposizione nella cornice del progetto europeo e la condivisione della documentazione pedagogica dei diversi partner le avessero supportate nelle loro progettazioni e aiutate a sviluppare una postura riflessiva e collaborativa².

Il questionario è stato costruito a imbuto partendo da due domande aperte più generali su criticità e punti di forza del percorso e andando poi ad indagare aspetti più specifici. Nonostante l'esiguità del campione si è comunque deciso di raccogliere anche un dato quantitativo con le scale Likert che fornisse un ordine di grandezza del "successo" percepito nel raggiungimento degli obiettivi prefissati.

1. Quali sono a tuo avviso i punti di forza dell'aver condotto il tuo percorso di tesi nel contesto di un progetto europeo Erasmus+? 1a. Puoi fare degli esempi specifici sul progetto DEMETER?
2. Quali sono a tuo avviso le criticità dell'aver condotto il tuo percorso di tesi nel contesto di un progetto europeo Erasmus+? 2a. Puoi fare degli esempi specifici sul progetto DEMETER?
3. Quanto la cornice teorica del progetto DEMETER è stata di supporto al tuo progetto di ricerca? (da 1-per nulla, a 6-molto) 3a. Motiva la tua risposta portando esempi concreti.
4. Quanto la documentazione delle progettazioni didattiche dei vari partner del progetto DEMETER ti ha supportato nella realizzazione della tua progettazione e della tua ricerca? (da 1-per nulla, a 6-molto) 4a. Motiva la tua risposta portando esempi concreti.
5. Quanto il confronto con le altre tesi ti ha supportato nella realizzazione della tua ricerca? (da 1-per nulla, a 6-molto) 5a. Motiva la tua risposta portando esempi concreti.
6. Relativamente alla tua crescita professionale durante il tuo percorso di tesi, quali ritieni siano le competenze che hai sviluppato maggiormente grazie alla cornice del progetto DEMETER?
7. Ci sono degli aspetti non considerati dalle precedenti domande che vorresti aggiungere?

Tab. 1: Struttura del questionario somministrato con Google Moduli

Per l'analisi dei dati è stato adottato un approccio misto (Creswell, Plano Clark, 2017) che integra i risultati quantitativi delle scale Likert e l'analisi qualitativa delle domande aperte, effettuata attraverso un'analisi tematica finalizzata all'individuazione di pattern di significato utili a focalizzare gli aspetti sui quali le rispondenti hanno posto accento (Pagani, 2020). Sono stati seguiti gli step dell'approccio riflessivo indicati da Braun e Clarke (2021a, 2021b), di seguito brevemente descritti:

1. familiarizzazione con i dati: prima lettura dei testi accompagnata da osservazioni e annotazioni;
2. generazione dei codici iniziali: individuazione nel testo dei segmenti rilevanti rispetto alla domanda di ricerca e creazione delle corrispondenti etichette per identificarli;
3. generazione dei temi iniziali;
4. revisione, definizione e denominazione dei temi.

3. Analisi dei dati

Va premesso che non tutte le studentesse hanno iniziato e concluso il percorso di tesi nello stesso momento e dunque le loro esperienze all'interno del progetto le hanno viste coinvolte in fasi differenti e di conseguenza con livelli di partecipazione al lavoro dell'équipe internazionale molto diversi. Le prime sono state coinvolte, attraverso la realizzazione delle progettazioni didattiche nei loro contesti di tirocinio, nella co-

2 Ringrazio sentitamente per il prezioso contributo le dott.sse Raluca Bogdan, Paola Borella, Noemi Brusadelli, Alessandra Destro, Lara Giacomelli, Caterina Gilardi, Laura Maialelli, Sabrina Princigalli e Naima Raggio.

struzione stessa degli output del progetto e in un caso è stato attivato un visiting presso una scuola partner in Portogallo, mentre altri percorsi hanno previsto solo contatti a distanza durante i meeting del progetto o per interviste. Come vedremo il fattore tempo ha inciso anche sulla valutazione di alcuni aspetti del percorso, in particolare nella relazione tra pari.

Una seconda riflessione preliminare all'analisi dei questionari riguarda la "soggettività dei numeri", riportati di seguito negli istogrammi che restituiscono le risposte con scale Likert. Appare evidente, da una comparazione tra i punteggi assegnati e le motivazioni riportate nelle domande aperte, la presenza di differenze rispetto al valore attribuito ai diversi gradi della scala (Lucisano, Salerni, p. 185). Talvolta anche da un confronto incrociato di diverse domande della medesima rispondente emergono discrasie tra le affermazioni su alcuni item e i punteggi indicati nelle scale. Un ultimo aspetto trasversale riguarda anche il differente grado di cura e attenzione nella compilazione e il tempo dedicato alla scrittura delle risposte aperte, che in un paio di casi risulta con evidenza molto compresso nella forma e nel pensiero.

L'analisi tematica delle prime due risposte aperte su punti di forza e criticità è stata effettuata congiuntamente e ha portato all'identificazione di quattro temi principali (Tab. 2):

1. Confronto con professionalità differenti;
2. Condivisione di metodologie e strumenti;
3. Rapporto teoria/pratica;
4. Vincoli del contesto.

<i>Unità di senso</i>	<i>Erichette</i>	<i>Temi</i>
Il confronto fra insegnanti, colleghe e tesiste è stato uno dei punti di forza perché ha reso possibile una valutazione in itinere del percorso svolto. (Q3) L'opportunità di conoscere culture diverse e scuole diverse da quella italiana. (Q6) Confrontarsi con diverse culture dell'insegnamento e apprendimento. (Q9)	Internazionalizzazione, contesti differenti, analisi pratiche, motivazione	Confronto con professionalità differenti
La lettura delle metodologie e delle linee guida del progetto DEMETER è stata fondamentale in quanto inizialmente mi ha invogliato a intraprendere tale percorso. (Q3) Sarebbe interessante proprio la creazione di una piattaforma sempre attiva in cui ogni scuola possa, in maniera continua nel tempo, aggiungere le proprie pratiche. (Q4) [Come punti di forza ho individuato:] interdisciplinarietà dei progetti e quanto sia importante per i bambini lavorare con e sul territorio. (Q5) Per realizzare la mia progettazione ho sempre tenuto in considerazione i 6 indicatori. (Q7) La documentazione che ci è stata fornita presenta anche tutta una serie di strumenti utili a programmare le attività. (Q9)	Database, Toolkit, schemi di progettazione, valutazione, indicatori, interdisciplinarietà	Condivisione di metodologie e strumenti
Gli output mi hanno permesso di avere uno sguardo più ampio sulla letteratura di riferimento ma allo stesso tempo proporre percorsi didattici pratici. (Q2) Aver condotto il percorso di tesi in tale contesto mi ha permesso di avere una guida nella realizzazione di percorsi didattici nella scuola in cui ho svolto il tirocinio. (Q4)	Progettazione didattica, relazione con diversi insegnanti, tirocinio	Rapporto teoria/pratica
Non vedo un continuo confronto con le scuole che hanno aderito al progetto o che semplicemente ne abbiano preso alcuni aspetti. (Q4) Non avere avuto un confronto diretto e reciproco con le altre realtà e non aver avuto la possibilità di svolgere il tirocinio all'estero (per motivi personali). (Q7) Avere la possibilità di fare le interviste di persona e vedere fisicamente la situazione dove si è svolto tutto avrebbe dato un maggior numero di elementi per la tesi. (Q9)	Rapporti tra le scuole, tirocinio all'estero, distanza	Vincoli del contesto

Tab. 2: Definizione e denominazione dei temi

Relativamente al primo tema, il confronto con professionalità differenti, ricorre l'aspetto dell'internazionalizzazione individuato da tutte le studentesse come un'opportunità di crescita e che ritroveremo infatti citato anche nelle risposte alla domanda sullo sviluppo delle proprie competenze. In alcuni casi la necessità dell'utilizzo della lingua inglese è stata considerata un aspetto positivo, in altri ha rappresentato una criticità. La possibilità di conoscere culture e scuole diverse è stata in quattro risposte sottolineata come un punto di forza, ma nel caso del visiting è stato il contesto scolastico a risultare deludente rispetto alle aspettative ("ho trovato una didattica molto frontale" Q1). In altri casi è stato sottolineato l'alto livello professionale degli insegnanti coinvolti, giudizio spesso fondato sulla base della documentazione pedagogica condivisa che "ha rappresentato un'importante fonte d'ispirazione ricca di stimoli" (Q7). È da evidenziare il riconoscimento da parte di tutte le studentesse della rilevanza di una documentazione pedagogica di qualità, non solo come strumento di progettazione, ma in un'ottica più ampia di supporto al loro sviluppo professionale (Balconi, 2020).

Il secondo tema individuato si riferisce più puntualmente alle metodologie e agli strumenti condivisi all'interno del progetto e utilizzati dalle studentesse nel loro percorso. In particolare vi sono due riferimenti agli indicatori per il monitoraggio e la valutazione delle pratiche che sono stati costruiti sia a partire da una *literature review* (Fredella, Cardani, Zecca, 2023), sia dall'analisi delle pratiche implementate nella prima fase di sperimentazione (Fredella, 2022).

Il terzo tema riguarda il rapporto teoria/pratica che, pur avendo diversi punti di sovrapposizione con i primi due temi, si è deciso di considerare a sé stante data la sua centralità nella definizione stessa del programma di studi di Scienze della Formazione Primaria (Nigris, 2004). Emerge infatti come il collegamento tra le esperienze di tirocinio e le ricerche legate ai progetti di tesi, sostanziandosi in un'analisi delle pratiche attraverso la lente della letteratura anche internazionale, abbia condotto le insegnanti in formazione verso l'assunzione di una postura riflessiva (Mortari, 2009) su diversi aspetti della professione insegnante, dalla competenza progettuale alla definizione degli obiettivi, dalle metodologie attive alla valutazione (Nigris, Balconi, Zecca, 2019).

Afferiscono all'ultimo tema, inerente ai vincoli del contesto, la fattibilità di includere nella propria formazione universitaria un'esperienza all'estero, che come già detto è stata attivata solo in un caso, l'impossibilità di visitare di persona il contesto da analizzare e la sostenibilità di un confronto continuativo con le scuole che hanno aderito al progetto.

Quest'ultimo aspetto era già emerso come criticità all'interno del partenariato, portando a una riflessione sulle condizioni che rendono sostenibile un processo di ricerca collaborativa tra accademia e scuola (Losito, 2018). Alcuni insegnanti avevano sottolineato la loro fatica nell'adempiere a tutti i "compiti" richiesti, quali ad esempio la produzione di un'accurata documentazione e la compilazione degli indicatori nella fase di sperimentazione delle pratiche.

Si riportano di seguito gli istogrammi elaborati dal programma Google moduli con le risposte alle domande che prevedevano le scale Likert e li si commenta alla luce delle risposte aperte fornite a motivazione del punteggio assegnato.

Quanto la cornice teorica del progetto europeo è stata di supporto al tuo progetto di ricerca?
9 risposte

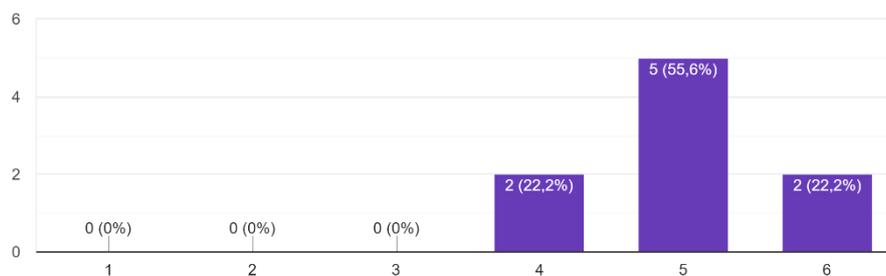


Fig. 1: Istogramma delle risposte alla domanda 3

In entrambe le risposte collegate ai punteggi più alti (Q2, Q3) si fa riferimento al *Toolkit* come punto di partenza e supporto per progettare e definire obiettivi da adattare al proprio contesto, aspetto che ricorre anche nelle risposte con punteggio 5 (Q9), dove in un caso viene definito come “fondamentale” (Q8). Si menziona l’utilizzo degli indicatori (Q6), la fattoria come “ambiente di apprendimento ricco di stimoli che permette di trattare tematiche di fondamentale rilevanza sociale” (Q7), l’importanza di “costruire un partenariato tra scuola e fattoria” e il tema de “la scuola che deve aprire lo sguardo al territorio” (Q5). I punteggi 4 sono accompagnati da motivazioni più generiche quali l’utilità della cornice teorica per “avere un quadro generale del tema” (Q4) e come “aiuto per la strutturazione del progetto” (Q1).

Quanto la documentazione delle progettazioni didattiche dei vari partner DEMETER ti ha supportato nella realizzazione della tua progettazione e della tua ricerca?

9 risposte

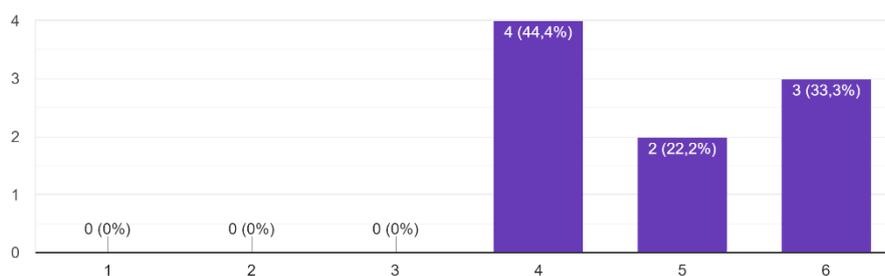


Fig. 2: Istogramma delle risposte alla domanda 4

Il punteggio sulla seconda scala inerente alla documentazione è complessivamente più basso rispetto alla prima sulla cornice teorica del progetto. Le motivazioni delle tre risposte con punteggio 6 la descrivono quale “punto di partenza” (Q3), supporto “fondamentale” (Q2) e riportano come sia stato “molto efficace per chi si avvicina per la prima volta avere degli esempi da cui attingere nella definizione degli obiettivi della propria progettazione” (Q8). Le risposte con punteggio 5 citano l’utilità di “esempi concreti da cui prendere spunto e ispirazione (Q1) e di “ottimi incipit” (Q9).

Nelle quattro risposte collegate al punteggio 4 emerge una difficoltà relativa alla necessità di “calibrare il progetto sui bambini con cui si lavora” (Q4) e ricorrono i temi già menzionati per i punteggi 6 e 5. Una risposta è particolarmente emblematica rispetto alla sopramenzionata differente attribuzione di significato al punteggio numerico, poiché pur attribuendo solo 4 punti ripercorre in maniera molto articolata come il confronto con la documentazione prodotta dagli altri insegnanti l’abbia accompagnata in tutte le fasi del percorso e abbia “rappresentato un’importante fonte d’ispirazione ricca di stimoli” (Q7). Cita tutti gli item contenuti nelle schede di progettazione condivise e indica puntualmente quali elementi ha mutuato nella sua progettazione e con che esiti.

Quanto il confronto con le altre tesiste ti ha supportato nella realizzazione della tua ricerca?

9 risposte

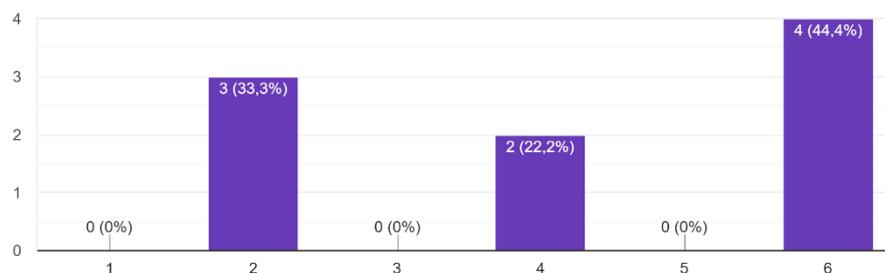


Fig. 3: Istogramma delle risposte alla domanda 5

Decisamente più polarizzati sono i risultati dell'ultima scala sull'impatto della relazione tra pari e questo dato è in parte correlato al momento di ingresso nel progetto, infatti, tutti i 6 sono stati attribuiti dalle studentesse che hanno partecipato fin dall'inizio. Interessante notare come in un caso si affermi come il confronto con le altre tesiste sia stato "molto utile per focalizzare il mio operato anche sulla pratica stessa" e si sottolinei al contempo "che spesso in ottica formativa viene trascurato" (Q2).

Il punteggio 6 nel Q3 (che ha attribuito tutti 6) si può forse ricondurre al problema del "contagio tra i dati" (Lucisano, Salerni, p. 186), poiché in questo caso nella risposta aperta non è stata fornita alcuna argomentazione significativa. Al contrario sembra sottostimato il 4 del Q4 poiché nella risposta aperta sono indicate "molteplici motivazioni", portando anche esempi concreti di contaminazioni tra due pratiche che hanno permesso di "integrare e, di conseguenza, migliorare dal punto di vista della progettazione e della valutazione le attività da proporre ai bambini attraverso il confronto attivo e reciproco (ho a mia volta esposto alle mie colleghe i miei punti di vista e fornito consigli)" (Q4).

I tre questionari con punteggio 2 sono delle studentesse entrate nell'ultima fase del progetto, che non hanno avuto occasione di partecipare alla formazione e ai meeting internazionali e dunque, seppur si sia incentrata la relazione con le colleghe già laureate, hanno evidentemente risentito di questo aspetto.

Passando all'analisi delle risposte relative alle competenze sviluppate, nelle riflessioni delle future insegnanti sul loro sviluppo professionale si sono individuati cinque temi:

- la capacità di co-progettare con il territorio (Q1, Q2, Q5, Q6, Q7);
- la capacità di progettare in chiave interdisciplinare (Q1, Q7);
- la capacità di documentare e valutare le attività proposte (Q2, Q3, Q6);
- la capacità di fare ricerca (Q3, Q7, Q8, Q9);
- la capacità di collaborare e lavorare in gruppo (Q3, Q4, Q7; Q8).

Come si può notare alcune risposte hanno indicato un solo aspetto, evidentemente considerato prevalente, mentre altre toccano diverse tematiche. Si riporta a titolo d'esempio una delle risposte più articolate che mostra efficacemente il riconoscimento dello sviluppo di competenze professionali complesse e con un riferimento esplicito alle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente.

Per rispondere a questo quesito reputo interessante riferirmi alle Competenze Chiave Europee. A questo proposito, ritengo che le competenze che ho sviluppato maggiormente grazie alla cornice Demeter durante il mio percorso di tesi siano le seguenti:

- 1) competenze di base in scienza;
- 2) competenze sociali e civiche: ho potuto comprendere insieme ai bambini quanto sia importante agire in maniera responsabile in ogni nostra piccola scelta quotidiana per promuovere il benessere animale e, a nostra volta, educare in tal senso più persone possibili (ad esempio, non alimentando il mercato degli allevamenti intensivi... [...]);
- 3) spirito di iniziativa e imprenditorialità: ho potuto scegliere tra opzioni diverse, pianificare e progettare in piena autonomia le uscite didattiche in quanto il coordinatore delle attività didattiche mi ha lasciato piena libertà d'azione. [...] Durante la mia ricerca-azione ho anche riscontrato dei «problemi» che ho saputo risolvere agendo in maniera flessibile. Per esempio, ho dovuto ricalendarizzare più di una volta un'uscita didattica a causa del tempo meteorologico sfavorevole (non rappresenta un ostacolo semplice da affrontare nel momento in cui operi in una classe in qualità di tirocinante). In alcune circostanze, ho potuto «scontrarmi» con un metodo più tradizionale di fare scuola riuscendo però a trovare un punto d'incontro con la Tutor Accogliente che mi ha accompagnata piacevolmente durante l'intero percorso. (Q7)

Da sottolineare anche il riferimento al tema dei vincoli del contesto scolastico e al rapporto con la tutor accogliente, che è una delle figure chiave, insieme alle tutor universitarie, nella relazione teoria/pratica durante la formazione iniziale (Balconi et al., 2020).

Infine, l'ultima domanda aperta conteneva una sollecitazione ad aggiungere eventuali aspetti non considerati dalle precedenti domande, che è stata raccolta solo in due casi, entrambe studentesse che hanno partecipato al progetto dal principio, che esplicitano la speranza di avere "nuovamente occasioni simili,

soprattutto in ottica internazionale per allargare gli orizzonti scolastici, educativi e formativi” (Q8) e sottolineano la “soddisfazione di vedere pubblicata una tabella creata da me e da un’altra tesista” (Q2).

4. Riflessioni conclusive

Le parole delle studentesse restituiscono le potenzialità di una proposta di formazione iniziale che contempli l’inserimento in contesti di ricerca (Cochran-Smith, Lytle, 2009) e di confronto tra pari e ribadiscono l’importanza di coltivare “una formazione di tipo partecipativo” (Nussbaum, 2011, p. 112).

Questo aspetto già intrinseco al percorso di studi di SFP, ad esempio negli scambi tra pari sollecitati durante gli incontri di tirocinio indiretto, potrebbe essere ulteriormente supportato attraverso l’attivazione di una relazione con il territorio non episodica che permetterebbe di sviluppare un’abitudine alla co-progettazione più strutturata.

Si evidenzia uno sviluppo di competenze sia relative a temi didattici e disciplinari, sia su aspetti comunicativi e relazionali, evidenziando una crescita “non solo professionalmente, ma anche umanamente” (Q3).

Si sottolinea come la qualità della relazione sia un elemento chiave per la motivazione ad apprendere (Zecca, 2016) e sia dunque fondamentale promuovere gli aspetti collaborativi nella formazione insegnante, come indicato nel framework europeo (Ávila, Borghi, Mattozzi, 2009; Commissione europea, 2021).

Il percorso ha infine indirizzato le future insegnanti verso un pensiero relazionale che si dipana su dimensioni diverse, cognitive ed emotive, sostanziandosi in un modo di conoscere (Morin, 2000) e di affrontare le tematiche relative all’educazione allo sviluppo sostenibile in un’ottica sistemica, ancorandole da un lato alle specificità dei territori di riferimento e dall’altro a temi globali.

Riferimenti bibliografici

- Ávila R.M., Borghi B., Mattozzi I. (Eds.) (2009). *L’educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per “la strategia di Lisbona”*. Bologna: Pàtron.
- Altet M. (2017). L’apporto dell’analisi plurale delle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.G. Rivoltella, P.C. Rossi (Eds.), *L’agire didattico* (pp. 329-348). Brescia: La Scuola.
- Balconi B. (2020). *Documentare a scuola. Una pratica didattica e formativa*. Roma: Carocci.
- 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.
- Braun V., Clarke V. (2021a). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328-352.
- Braun V., Clarke V. (2021b). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: Sage.
- Cochran-Smith M., Lytle S.L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Commissione europea (2021). *Teachers in Europe Careers, Development and Well-being: Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Newbury Park, (CA): Sage.
- Desgagné S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l’idée d’un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l’Éducation*, XXIII(2), 371-393.
- Davis J.M., Elliott S. (Eds.) (2014). *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations*. London: Routledge.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Fredella C. (2022). La collaborazione scuola/territorio per lo sviluppo di competenze di cittadinanza: il caso delle aziende agricole come contesti di apprendimento. In E. Zizioli, A. D’Amore (Eds.), *Con e per ogni filo d’erba’. Progettazione partecipata e percorsi di emancipazione dentro e fuori la scuola* (pp. 117-126). Città di Castello: Zeroseiup.
- Fredella C., Cardani A., Zecca L. (2023). Linking Farm and School: a Theoretical Review. *Investigación en la Escuela*, 106, 1-17.

- Giudici C., Rinaldi C., Krechevsky M. (2001). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Losito B. (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 52-60). Milano: FrancoAngeli.
- Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nigris E. (ed.) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Nigris E. (2017). Rapporto fra saperi didattici e saperi disciplinari nelle tesi di laurea del corso in formazione primaria. Dalla formazione iniziale alla formazione in servizio. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (Eds.), *La professionalità degli insegnanti, la ricerca e le pratiche* (pp. 841-863). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nigris E., Balconi B., Zecca L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Milano: Pearson.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Bergamo: Junior.
- Schenetti M., Guerra E. (2018). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigación en la Escuela*, 95, 15-29.
- Smeds P., Jeronen E., Kurppa S. (2015). Farm Education and The Effect of a Farm Visit on Children's Conception of Agriculture. *European Journal of Educational Research*, 4(1), 1-13.
- Zecca L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: FrancoAngeli.