

Appreciative Inquiry. Una metodologia che rivoluziona la ricerca-azione

Appreciative Inquiry: A methodology revolutionizing action-research

Nadia Dario
Università Ca' Foscari, Venezia
nadia.dario@unive.it

ABSTRACT

The appreciative inquiry represents the conjugation between generative paradigm and the research action. It is a 'positive revolution'; methodology and epistemology, that which does not solely observe the transformation of the components but also includes the possibility of the generative change for people and organizations (Cooperrider & Whitney, 2005; Cooperrider, Zandee, Godwin, Avital & Boland, 2013). The intent of this article is to further shed light upon how the appreciative inquiry represents a proceduralization of the research-action for the formation and eventual funding of a new paradigm for the school.

L'appreciative inquiry (AI) rappresenta la coniugazione tra il paradigma generativo e la ricerca-azione. Si tratta di una "rivoluzione positiva", metodologica e epistemologica, che non guarda alla sola trasformazione dei comportamenti ma alla possibilità di cambiamento generativo per persone e organizzazioni (Cooperrider & Whitney, 2005; Cooperrider, Zandee, Godwin, Avital & Boland, 2013). L'intento di questo articolo è far comprendere come l'appreciative inquiry rappresenti una proceduralizzazione della ricerca-azione per la formazione e fondi un nuovo paradigma per la scuola.

KEYWORDS

Action Research, Appreciative, Positivity, Generativity.
Action Research, Appreciative, Positività, Generatività.

Introduzione

La ricerca-azione è una metodologia di ricerca empirica, un'attività di risoluzione razionale di problemi che seguendo uno schema prestabilito tende a oggettività, coerenza ed efficacia (Baldacci, 2007). Il suo modello classico nasce nel 1946¹, grazie al lavoro di Kurt Lewin. Questi, sulla base delle teorie della psicologia sociale e della *Gestaltpsychologie*², pensa tre momenti di un processo circolare che conduce al cambiamento sociale. Abbiamo un momento di pianificazione, uno di esecuzione e uno di inchiesta/valutazione. Nel primo, si sviluppa l'analisi minuziosa della situazione problematica di partenza che permette lo sviluppo del piano globale di azione; nel secondo, si esegue quanto pianificato; nel terzo, attraverso l'inchiesta, si procede a stabilire se l'azione sia corrispondente alle aspettative, se le tecniche d'azione siano state valide e/o inefficaci, si forniscono le basi per il piano successivo.

Un'importante peculiarità della ricerca-azione rimane tuttavia la condivisione delle finalità: il fatto che tutti i soggetti siano messi nella condizione di condividere gli scopi della ricerca. In particolare il ricercatore è "in situazione", non si isola dal contesto ma si configura come formatore e agente di cambiamento in esso. Non è possibile, infatti, svolgere questo tipo di ricerca senza un livello di familiarizzazione di tutti i membri con il problema. La presa di coscienza a tutti i livelli della sua presenza è fondamentale perché altrimenti difficilmente il vertice di un'organizzazione lascia piena libertà di ricerca ad uno sperimentatore.

Come anticipato, la portata rivoluzionaria della ricerca-azione di Lewin consiste nel riunire in un processo circolare che potrebbe non avere mai fine, due momenti peculiari: quello della conoscenza teorica a quello dell'azione per il cambiamento del gruppo o sociale (Trombetta & Rosiello, 2000).

Attraverso la ricostruzione storica delle alterne vicende che hanno interessato questa metodologia, è facile notare come la ricerca-azione attraverso a pieno il novecento, il "secolo della ricerca", della problematizzazione, del ripensamento e della ricostruzione per vie innovative e plurali della ricerca e dei suoi metodi. Anch'essa diviene un piano di incursione e occupazione per molti, come testimoniano i numerosi modelli e varietà procedurali post-lewiniane³. Tra queste

- 1 Gli inizi della ricerca azione si debbono rintracciare nel 1946 quando il Consiglio direttivo dell'azienda H.M.C. si trovava di fronte al problema della sottoproduzione dei neo-assunti: la produzione non aumentava nemmeno dopo i consueti periodi di addestramento. Lewin fu quindi invitato a porvi rimedio. Lavorando con il gruppo e nel gruppo di operai, comprese che il problema dipendeva dall'incapacità di questi ultimi di considerare realizzabili le mete fissate dalla società. Pertanto suggerì alcuni metodi per porvi rimedio: limitare le azioni di controllo individuale degli operai; trattarli come membri di piccoli gruppi; infondere in loro la sensazione di uno standard realistico. Questo suggerimento fu reso possibile grazie all'assunzione di vecchi operai con esperienza che si confrontarono con gli apprendisti. Si giunse in tal modo ad aumentare nuovamente i livelli di produzione.
- 2 Si fa riferimento in particolare alle teorie di dinamica individuale e di interdipendenza individuo e ambiente (Trombetta & Rosiello, 2000).
- 3 I quattro modelli evidenziati da Cook, Chein e Harding e supervisionati da Lewin stesso, sono: diagnostico atto a fotografare la situazione e a risolverla; partecipante simile ad una tecnica d'azione, empirico intrapreso in situazioni ordinarie; sperimentale, auspicata da Lewin perché prevede un progresso della conoscenza scientifica. Ad essi

abbiamo l'*appreciative inquiry* (AI), nata trent'anni più tardi, che unisce alla creazione di nuova conoscenza, la valorizzazione personale e il cambiamento sociale e culturale delle organizzazioni. Il suo campo di applicazione iniziale è stato infatti lo sviluppo organizzativo ma, negli ultimi decenni, è stata ampiamente utilizzata anche nella ricerca educativa e formativa.

Il termine inglese *appreciative* indica proprio il "riconoscimento del valore di" che nel processo di ricerca in esame riferisce alla scoperta di nuove possibilità e potenzialità nel soggetto, singolo o organizzativo.

Hammond (1996) riassume in questo modo la sua filosofia:

- In every society, organisation or group, something works.
- What we focus on becomes our reality.
- Reality is created in the moment and there are multiple realities.
- The act of asking questions of an organisation or group influences the group in some way.
- People have more confidence and comfort to journey to the future when they carry forward parts of the past.
- If we carry parts of the past forward, they should be what is best about the past.
- It is important to value differences.
- The language we use creates our reality.

Nella definizione di Cooperrider & Whitney (2005) leggiamo:

Appreciative Inquiry is the cooperative, co-evolutionary search for the best in people, their organizations, and the world around them. It involves systematic discovery of what gives life to an organization or a community when it is most effective and most capable in economic, ecological, and human terms.

In AI, intervention gives way to inquiry, imagination, and innovation. Instead of negation, criticism, and spiraling diagnosis, there is discovery, dream, and design. AI involves the art and practice of asking unconditionally positive questions that strengthen a system's capacity to apprehend, anticipate, and heighten positive potential. Through mass mobilized inquiry, hundreds and even thousands of people can be involved in co-creating their collective future (Cooperrider & Whitney, 2005; p. 8).

si aggiungono i modelli procedurali di: Cunnighan per cui al termine della fase di indagine si aggiunge una valutazione e una ripianificazione basata sulle fasi precedenti; Taba e Noel per cui il problema viene risolto con le tappe della ricerca nomotetica (Identificazione dei problemi, analisi e formulazione di ipotesi, sperimentazione e azione, valutazione), senza l'ambizione di giungere alla formulazione di una legge; Pourtois e Forgione che la utilizzano nell'educazione genitoriale e si concentrano sullo sviluppo di competenze (registrazione filmata della relazione genitore-bambino, lettura critica, valutazione dei comportamenti, formulazione di soluzioni di ricambio per comportamenti educativi); Elliot con una ciclicità ricorsiva per cui la fase di esplorazione e del piano generale (comprensione del problema e costruzione di piani di strategie) sono seguite da quella di intervento (traduzione di quanto prodotto entro il piano), osservazione (raccolta di informazioni per esaminare eventuali cambiamenti), riflessione e revisione (raggiungimento della comprensione del problema o della soluzione).

Quindi, secondo i suoi iniziatori (Cooperrider and Srivastva, 1987), l'*appreciative inquiry* aumenterebbe la possibilità di generare immagini e conoscenza scientifica perché non seguirebbe l'impostazione lineare di Lewin (pianificazione, esecuzione, indagine) per cui tutto appare "chiaro e distinto", legato a una visione della scienza deficit-based (centrata sul problema). La preoccupazione diverrebbe quella di aprire la strada all'immaginazione, all'innovazione, energizzando nuove idee per nuove azioni. Viene criticata quindi l'incapacità della ricerca-azione tradizionale di generare nuova teoria e viene biasimato l'utilizzo del problem solving dentro la ricerca. In particolare si sostiene che i ricercatori che si occupano di action research sono troppo concentrati nel risolvere un problema da ridurre organizzazioni e le persone ad essere considerate il problema (Figura 1).

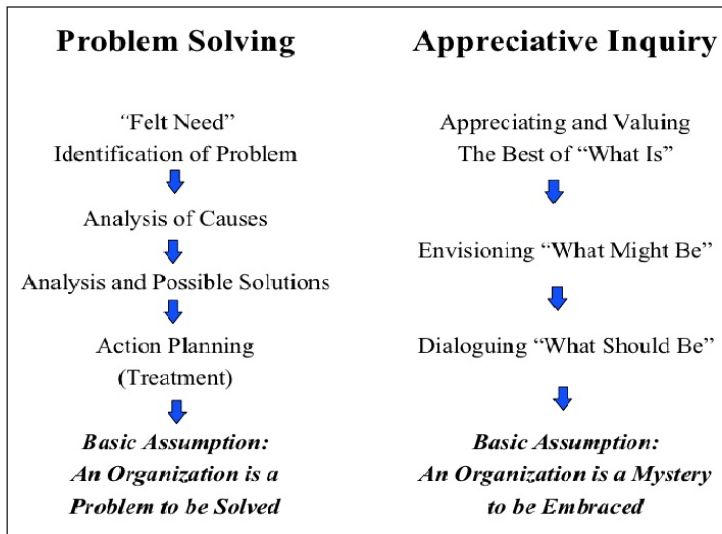


Figura 1. Mostra lo schema presentato in Cooperrider & Whitney (2005) per motivare come l'impostazione proposta muti il modo di considerare organizzazioni e persone.

Scrivono Bushe & Kassam (2005, p. 162):

Cooperrider and Srivastva (1987) explicitly contrast AI with problem solving, which they describe as a deficit-based approach to change. Rather than focusing on problems that need solving, AI focuses on the examples of the system at its best, its highest values and aspirations, its noblest actions, and so on.

1. L'appreciative inquiry tra generatività e positività

Quando più di trent'anni fa, Cooperrider e Srivastva (1987) lanciano il loro progetto innovativo di ricerca-azione, si accorgono che, avviate le tradizionali fasi di diagnosi e feedback (fissazione del problema), la situazione sembra essere bloccata e ri-orientare le energie sul cambiamento e il miglioramento delle situazioni problematiche rischia di diventare un'azione titanica a causa dei sentimenti negativi dominanti presso ricercatori e lavoratori che sembrano bloccare il processo. Si direzionano quindi verso un nuovo fondamento teorico

che si collega alla psicologia sociale e positiva. Per questo uno dei principi dell'*appreciative inquiry* (AI) diviene "inquiry begin with appreciation".

Quanto vogliono sottolineare e superare è il paradosso del cambiamento globale per cui diventiamo esseri umani capaci di fornire diagnosi sempre più sofisticate in cui il mondo è trattato come un grande problema da risolvere annientando il legame collaborativo, l'ispirazione ad organizzare, innovare e mobilitare azioni positive in avanti. Questa lente orientata al problema appare loro deficitaria perché finisce per governare anche la dinamica dei rapporti. Questo significa vedere le relazioni con un senso di minaccia non solo per la situazione attuale ma anche per quella futura.

Per questo, come sostengono Martinelli (2013), Cooperrider & Whitney (2005) e Thatchenkery, Cooperrider e Avital (2010) non abbiamo nell'*appreciative inquiry*, l'identificazione dei problemi chiave, delle carenze, per l'analisi delle cause e delle soluzioni e per lo sviluppo di un piano d'azione ma piuttosto un'attenzione al cuore positivo e alla generatività (Figura 1).

forcing an examination of the impact of positive emotions on change processes, and offering generativity, instead of problem-solving, as a way to address social and organisational issues (Bushe, 2013; p. 5).

La positività risiede per Lazlo e Cooperrider (2005) e Thatchenkery, Cooperrider & Avital (2010), nella necessità che le azioni, le interviste⁴ e la semplice definizione del quadro iniziale debbano: essere qualcosa di sorprendente, sul quale i soggetti non hanno mai riflettuto; collegarsi a memorie e a significati profondi perché lo scopo è costruirne di nuovi e dare energia alle azioni; abbassare alcune barriere per garantire un'apertura e l'emergere del sogno; aiutare a produrre un rimodellamento, qualcosa di molto diverso dallo stereotipo e dall'assunto; permettere a coloro che stanno ai margini di intervenire e far sentire la propria voce⁵. In particolare nell'AI si parla di "*unconditional positive question*". La domanda positiva incondizionata rappresenta uno "specchio", consente un incontro, un confronto con la tematica, con sé stessi e con la persona che pone la domanda. Ovviamente, questo richiede consapevolezza nel ricercatore che la pone: deve sapere di cosa si tratta, ciò che è essenziale, dove risiede l'energia e la conoscenza del contesto in cui mi trova. Non serve a nulla quindi rendere i soggetti consapevoli della propria condizione e realtà, con la scusa, spesso portata, della responsabilità, vale la pena invece approfondire quanto è stato dimenticato ma positivo.

Il cuore positivo si unisce così in modo indissolubile alla generatività. Il termine indica sia la capacità (quella di Gergen (1978, 1988) e Schön (1979) e preoccupazione (Erikson, 1950; 1987) che produce effetti sulle interazioni sociali⁶;

- 4 Se la base di questa ricerca-azione è l'intervista e la raccolta di storie per comprendere le aspirazioni, individuare, confermare e rafforzare le capacità simboliche di immaginazione, la domanda giusta rappresenta uno specchio, consente un incontro, un confronto con la tematica, con sé stessi e con chi pone la domanda. Cooperider sostiene come questa possa ingenerare ed energizzare tutto il processo.
- 5 Bushe (2010) nota come la discussione di queste storie conduca a nuove idee utili per l'intera organizzazione.
- 6 Schön (1979) con la metafora generativa intende riferirsi ai processi di presa di decisione in cui le metafore influenzano il modo di pensare ad un argomento. Sostiene che tutti

sia il potere e la funzione del generare, originare, produrre e riprodurre il possibile sovvertendo la situazione presente, originando qualcosa di più del processo stesso (Isaacs, 1999; Marshak, 2004; Varela, Thompson & Rosch, 1991)⁷.

La generatività dà una sensazione di energia e di vitalità per le persone e anche la possibilità di produrre conseguenze espansive e trasformative più durature per quanto riguarda lo sviluppo di idee, lo sviluppo dei ricercatori e delle loro pratiche e relazioni, dei loro repertori di pensiero e azione (Carsel e Dutton, 2011; p. 15).

A generative idea is one that causes people who heard it to shift how they think about things and opens up new possibilities. [...] We can say the outcome of an appreciative inquiry is generative when one or more new ideas arise that compel people to act in new ways that are beneficial to them and others. The compelling nature of the idea shows up in a number of ways: it keep being talked about, shift the discourse, and result in new actions (Busche, 2010; p. 2).

Secondo Isaacs (1999), Marshak (2004), Varela, Thompson & Rosch (1991), nulla di quanto emerge come conoscenza ed esperienza è processo isolato ma sempre autopoietico. La generatività permette infatti di lavorare secondo il principio della simultaneità: ogni generazione per essere tale deve coniugare più che elidere, quindi ogni mutamento o emergenza è sempre il frutto di individuo, ambiente che agiscono insieme e lo fanno secondo un orientamento al valore cioè valutando cosa questo comporti per sé e per il futuro, perché sono a tutti gli effetti sistemi viventi (Varela, Thompson, & Rosch, 1991). Bushe e Paranjpey (2015) sostengono come la ricerca agisca sia sul piano contestuale e del gruppo sia sul piano individuale a partire dalla domanda che rappresenta un breakdown, un salto, una perturbazione del sistema. Questa risveglia e coinvolge il piano emotivo e razionale insieme, dimostrando come *unconditional positive question* risulti più generativa di idee e piani d'azione dell'*action research* tradizionale (es. brainstorming), troppo spesso concentrata sul solo problema. Pensare alla generatività quindi non significa rinnegare le origini ma piuttosto recuperare il pensiero di Lewin lì dove parla di "persons in contest" in quanto la nuova conoscenza, la nuova esperienza viene prodotta nella negoziazione, nell'incontro con l'Altro, in un processo di co-costruzione di significati.

Tuttavia, la letteratura presenta un forte sbilanciamento verso la prima

i discorsi di politica sociale si sono concentrati su metafore che indirizzavano le percezioni e influenzavano le narrazioni in modo specifico. Occorre quindi rendere consapevoli i policy makers di come queste metafore guidino i loro processi decisionali. Di natura simile è la teoria generativa di Gergen (1978, 1988) per cui quest'ultima viene così definita perché influenza la costruzione sociale della realtà. Nessuna teoria può limitarsi a mappare il passato ma deve possedere una capacità generativa di anticipazione del futuro e di sfida delle ipotesi per aprire a nuove possibilità di modellarlo.

- 7 Trovano collocazione quindi tutte le teorie della generatività: neurofenomenologiche (Maturana & Varela; Thomson & Rosch, 1991) psicosociali (Erickson, 1950, 1987) epistemologiche (Gergen, 1978, 1988), dell'apprendimento e dell'insegnamento (Wittrock, 1980).

impostazione della ricerca apprezzativa, quella sviluppata da Erikson, Schön e Gergen dove il focus è centrato sulla cura e il riconoscimento cioè sull'interesse che il nuovo ha per l'altro. Solo parzialmente ci si interessa a generazione e creazione come morfogenesi o autopoiesi. Secondo Kotre (1996), McAdam & de St.Aubin (1998) e Carsel e Dutton (2011), infatti, si può parlare di generatività e positività all'interno dell'*appreciative inquiry perché* "ci invita a vedere l'intera quantità di modi in cui l'essere umano lascia traccia nel futuro", a "muovere il cambiamento per l'innovazione superando i concetti di produttività e creatività", a produrre "qualcosa di valore per la società che trascende una morte inevitabile".

Quest'obiettivo viene raggiunto con le quattro fasi della ricerca-azione, *Discovery, Dream, Design and Destiny* (Figura 2), di cui Gheno (2010) e Martinelli (2013) descrivono le caratteristiche:

- la prima consiste nell'apprezzamento e valutazione del presente e del passato organizzativo, per individuare aspetti positivamente distintivi e le esperienze di successo. Si tratta di una vera fase di riconoscimento di tutte le risorse. Le "positive questions" servono proprio ad innescare un processo rivalizzazione che orienta le fasi successive dell'intervento in chiave generativa.
- La seconda si collega alla visione cioè all'immaginazione del futuro possibile, desiderato e condiviso. Si tratta di un invito a elaborare ipotesi e scenari su come il presente possa evolvere e esprimere al meglio le potenzialità e le risorse presenti (viste nella fase precedente). Questa fase è fortemente generativa perché volta a espandere il potenziale dei soggetti e dell'organizzazione, sfidando lo status quo per creare sinergia e attivazione. Qui ha inizio la co-progettazione per il futuro di tutti.
- Il *Design* è utile alla declinazione delle prospettive generate nella fase precedente in progetti precisi e attivabili: action plan (*fase design*). È il momento cruciale per la sostenibilità del cambiamento perché unisce le risorse identificate ai desideri emersi. Cooperrider chiama l'output del Design "provocative propositions because he is trying to maximise generativity".
- Per *destiny* si intende invece la realizzazione e l'individuazione delle forze in grado di agire, per sostenere il futuro, di fronte al cambiamento improvviso, imprevedibile, incostante e multiforme che l'attuale situazione di complessità rende consueto in qualunque condizione.

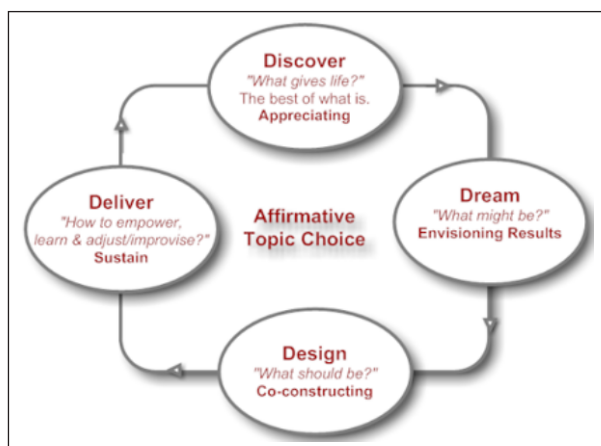


Figura 2. Modello tratto da Cooperrider & Whitney (2005).

2. Implicazioni formative dell'*appreciative inquiry*

Il pensiero *deficit based* ha assunto una tale rilevanza non solo entro i confini della scienza ma anche entro quelli delle istituzioni formative. Emergono per questo all'interno dei documenti di programmazione ufficiale parole come recupero e sopravvivenza degli istituti, risanamento dell'università. Tuttavia, lo scopo della scuola non è garantire il minimo (risanando, recuperando, ecc.) ma permettere agli alunni di dare il meglio e di raggiungere sogni, obiettivi e potenzialità. In particolare alla scuola superiore, si chiede una cultura in cui tutti i membri si uniscano per favorire il potenziale di ciascun studente. Essa deve individuare e capitalizzare i punti di forza di questi ultimi e di tutti i professionisti dell'istruzione superiore per favorire lo sviluppo delle migliori qualità dei singoli e dell'organizzazione. La scuola ha bisogno, e lo sottolineano in molti, del cambiamento paradigmatico della generatività e positività (Bushe, 2010). Qui più che altrove, occorre far aumentare la qualità degli apprendimenti, riconoscendo un "nocciolo positivo", producendo nuove rappresentazioni di cura e riconoscimento. La nascita di una mentalità apprezzativa vede le istituzioni come sistemi viventi in cui occorrono gli apporti di ciascuno per apprendimento, cambiamento e miglioramento.

Sono numerose le applicazioni dell'*appreciative inquiry* nella scuola: dall'inserimento di alunni stranieri (Morsillo & Fisher, 2007; McAdam & Mirza, 2009) al miglioramento degli apprendimenti (Yballe & O'Connor, 2000; Filleul & Rowland, 2006); al rafforzamento delle pratiche di insegnamento (Clarke et al., 2006); alla partecipazione di tutti gli attori (Agnesa, 2013), alla valutazione dello sviluppo e della conoscenza di sé (Tosati, Lawthong & Suwanmonkha, 2015).

Le evidenze empiriche quindi dimostrano come l'*appreciative inquiry* applicata al mondo della scuola comporti sia un aumento della conoscenza sia un cambiamento dei comportamenti e degli atteggiamenti. Abbiamo infatti:

- *Una modificazione del linguaggio.* Proprio perché gli studenti come gli insegnanti sono bombardati da rappresentazioni negative e incomplete di sé stessi, il ciclo dialogico delle 4d modifica il modo di guardare alla realtà lungo l'intero processo: "fortunately, it exists as a tool for calibrating the lenses through which we experience a phenomenon" (Harrison & Hasan, 2013; p.67). Contrasta inoltre con la mentalità tradizionale con cui lavora la scuola e la formazione: valutare cosa è, dire come dovrebbe essere, cercare di colmare il gap. Qui si pensa invece a: estendere il nucleo positivo ed aumentare il potenziale di cambiamento.
- *Una valutazione formativa* che non guarda al passato (a quanto l'alunno ha appreso) ma alla futura performance. L'AI richiede di uscire dalla regola dello stabilito, del "definisco quanto hai appreso con un voto", per un trattamento degli studenti e del loro lavoro come fosse un *work in progress*. La valutazione va fatta mentre si lavora con gli studenti e non come somma finale (Harrison & Hasan, 2013). Gli studenti devono avere l'opportunità di imparare dall'azione, all'interno del processo in atto, sviluppando al contempo un pensiero valutativo (come elaborare domande di valutazione, identificare i metodi migliori, ecc.) E uno apprezzativo (comprendere l'importanza e la funzione della narrazione, dell'ascolto attivo, del linguaggio, ecc.). Il ricorso alla narrazione e l'enfasi sugli elementi positivi, inoltre, non solo riducono ansie, ostilità e paure spesso rivolte alla valutazione ma agevolano la riflessione e la mediazione personale sull'apprendimento (Tosati, Lawthong & Suwanmonkha, 2015), espandendo le possibilità che i soggetti riescono a intravedere nelle diverse situazioni.

- *Un mutamento della pratica di insegnamento.* L'*appreciative inquiry* può infatti fornire un paradigma alternativo per creare esperienze di insegnamento generative e positive. Gli insegnanti migliori, secondo Bain (2004), finiscono per essere coloro che costruiscono insieme ai propri studenti la conoscenza a partire da un nuovo atteggiamento: pensano lo studente come un soggetto attivo e hanno verso di lui grandi aspettative. Per questo si attua quella che viene chiamata la profezia che si auto-adempie (quanto si crede, accade). Questi insegnanti lavorano per fornire agli studenti strumenti per avere successo, secondo un'ottica abilitativa, piuttosto che disfattista.
- *Un coinvolgimento maggiore degli studenti.* Agnesa (2013) dimostra come vi sia uno spostamento da processi critico-prescrittivi e critico-collaborativi verso processi apprezzativo-collaborativi per lo sviluppo di competenze. "e' una formazione che premia più che correggere, che sostiene l'*empowerment* più che "raddrizzare" i comportamenti indesiderati" (p. 8). In particolare in questo modo l'azione didattica viene costantemente ricalibrata dall'insegnante e si risponde alle esigenze del singolo rendendolo partecipe e coinvolto. Gli studenti si sentono parte di un progetto pensato da loro e per loro.

Martinelli (2013), Doveston e Keenaghan (2006), aggiungono che ciò è ancor più valido quando nell'esperienza sono coinvolti alunni con disabilità, DSA o BES: questi risentono di condizionamenti originati dalle loro situazioni particolari. Con essi, ancor più che con ogni altro, la standardizzazione e l'appiattimento degli interventi può risultare inefficace: se ciò è vero per tutti, infatti, lo è ancor di più per chi è in maggiore difficoltà ad adattarsi alle richieste di un educatore o di un insegnante, in quanto i condizionamenti provocano ancor maggiori problemi e complicazioni allo sforzo di adeguarsi alle richieste di un intervento estraneo, che non tiene conto delle caratteristiche del soggetto e così via. L'*Appreciative Inquiry*, in altri termini, consente un intervento più sensibile e rispettoso delle caratteristiche individuali. (Martinelli, p. 32).

Conclusioni

Per concludere, nella formazione si avverte un progressivo affrancarsi della riflessione dalla mera dimensione di propedeuticità/strumentalità per il cambiamento di apprendimento e insegnamento al riconoscimento della valenza formativa che la prospettiva *appreciative* possiede⁸. I modelli che si rifanno a tale

8 La visione costruttivista, la psicologia positiva e l'applicazione dell'*appreciative inquiry* permettono addirittura la nascita di un'*appreciative education*. Essa sviluppa un framework interattivo e generativo che guida le interazioni di individui e organizzazioni. Le sei fasi dell'*appreciative education* sono: *disarm* o riconoscimento dell'importanza di costruire ambienti in cui ciascuno si senta al sicuro e possa esprimersi/farsi sentire; *discover* o scoperta delle potenzialità individuali e organizzative attraverso valutazioni cognitive, metacognitive e affettive (ancora una volta si pone attenzione all'interrogazione a come si pone la domanda); *dream* o sogno per cui ogni nostra azione deve concorrere alla realizzazione del visione di ciascuno e dell'organizzazione; *design* o piano d'azione utile alla realizzazione di quanto emerge in precedenza; *deliver* o fase di resilienza in cui insieme si realizza affrontando ostacoli e difficoltà quanto stabilito; *don't settle* o positiva agitazione nata dalla scoperta del passato (potenzialità) e dal sogno futuro che emergono dalla situazione presente.

impostazione ricorrono ad una costruzione sociale della realtà, abbracciano i sistemi valoriali e stimolano la riflessione sulle potenzialità. Secondo l'approccio apprezzativo stanno emergendo nuove esperienze e buone pratiche. Si pensi all'influenza che esso sta avendo entro le organizzazioni sull'orientamento delle strategie (SOAR (strengths, opportunities, aspiration and results)⁹ sta soppiantando SWOT (strengths, weaknesses, opportunities and threats)), sulla percezione della leadership, vista sempre più come collettiva/orizzontale.

Ora, immaginiamo solo per un momento di cambiare il nostro modo di interrogarci sulla dispersione chiedendoci non perché gli studenti se ne vanno ma, secondo un approccio apprezzativo, perché gli studenti rimangono. Cosa cambierebbe? Si creerebbe una scuola che si interroga su come rendere i propri studenti partecipi e entusiasti di stare entro quel contesto. Si svilupperebbero processi di interazione positiva in cui insegnanti e allievi costruirebbero attivamente idee e concetti, consentendo alla formazione di allargare il suo respiro all'intera comunità; agli studenti di proiettarsi verso il futuro e facendo scorgere, come affermano Thatchenkery e Metzker (2007), la "quercia nella ghianda".

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Bushe, G. R. (2010). Generativity and the transformational potential of Appreciative Inquiry. In D. Zandee, D.L. Cooperider & M. Avital (Eds.), *Organisational generativity: Advances in Appreciative Inquiry, Vol. 3*. Bingley, UK: Emerald.
- Bushe, G. R. (2011). Appreciative Inquiry: Theory and critique. In D. Boje, B. Burnes & J. Hassard (Eds.), *The Routledge companion to organizational change* (pp.87–103). Oxford, UK: Routledge
- Bushe, G. R. (2013). The Appreciative Inquiry Model. In E.H. Kessler (Ed.), *Encyclopedia of management theory*. London: Sage.
- Bushe, G. R., & Paranjpey, N. (2015). Comparing the generativity of problem solving and appreciative inquiry: A field experiment. *Journal Of Applied Behavioral Science*, 51(3), 309-335.
- Bushe, G. R. & Kassam A. F. When Is Appreciative Inquiry Transformational? A Meta-Case Analysis. *The journal of applied behavioral science*, 41 2, June. 161-181
- Clarke, H., Egan, B., Fletcher, L. & Ryan, C. (2006). Creating case studies of practice through Appreciative Inquiry. *Educational Action Research*, 14(3), 407–422.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In R.W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 1, pp. 129-169). Stamford, CT: JAI
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

9 SOAR (strengths, opportunities, aspirations, and results) is a strategic planning framework for eliciting thoughtful responses from stakeholders regarding the most positive and valuable aspects of their organization. In practice, SOAR could be used to evoke conversations among stakeholders about what they want to discover or learn about within their organization, their desired future for the organization, and how they want to see the organization grow and flourish. These conversations are critical in developing affirmative topics that ultimately set the agenda for "learning, knowledge sharing, and action" (Cooperrider and Whitney, 2005, p. 17)

- Cooperrider, D.L., Zandee, D. P., Godwin L. N., Avital, M. (2013). *Organizational Generativity: The Appreciative Inquiry Summit and a Scholarship of Transformation*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Davies, O. & Lewis, A. (2013). Children as researchers: An Appreciative Inquiry with primary-aged children to improve 'Talking and Listening' activities in their class. *Educational & Child Psychology*, 30, 4.
- Doveston, M. & Keenaghan, M. (2006). Improving classroom dynamics to support students learning and social inclusion: A collaborative approach. *Support for Learning*, 21(1), 5–11.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Filleul, M. & Rowland, B. (2006). *Using Appreciative Inquiry in the Vancouver School District: A positive approach to enhance learning* [online]. Available from BC Educational Leadership Research.
- Fineman, S. (2006). On being positive: Concerns and counterpoints. *Academy of Management Review*, 31, 270-291.
- Gergen, K. J. (1978). Toward generative theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1344-1360.
- Gergen, K. J. (1982). *Toward transformation in social knowledge*. New York, NY: Springer.
- Gheno, S. (2015). *La formazione generativa. Un nuovo approccio all'apprendimento e al benessere delle persone e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Hammond, S. (1996). *The Thin Book of Appreciative Inquiry*. Plano, TX: Thin Book Publishing.
- Isaacs, W.N. (1999). *Dialogue and the art of thinking together*. New York: Currency Doubleday
- Johnson, B. A. (2014). Transformation of Online Teaching Practices through Implementation of Appreciative Inquiry. *Online Learning*, 18(3).
- Golembiewski, R. T. (1998). Appreciating appreciative inquiry: Diagnosis and perspectives on how to do better. In R. Woodman & W. B. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 11, pp. 1-46). Greenwich, CT: JAI
- Golembiewski, R. (1999) Fine-tuning Appreciative Inquiry: two ways of circumscribing the concept's value added. *Organisation Development Journal*, 77(3), 21–7.
- Harrison, L.M. & Hasan, S. (2013) *Appreciative Inquiry in Teaching and Learning*. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com).
- Kozik, P. L., Cooney, B., Vinciguerra, S., Gradel, K., & Black, J. (2009). Promoting Inclusion in Secondary Schools through Appreciative Inquiry. *American Secondary Education*, 38(1), 77-9.
- Yballe, L. & O'Connor, D. (2000). Appreciative pedagogy: Constructing positive models for learning. *Journal of Management Education*, 24(4), 474–483.
- Marshak, R. J. (2004). Generative conversations: How to use deep listening and transforming talk in coaching and consulting. *OD Practitioner*, 36(3), 25-29.
- Martinelli, M. (2013). *Appreciative Inquiry come strumento di integrazione degli alunni con disabilità nella scuola*. *Nuova Ricerca Secondaria*. 4.
- McAdam, E. & Mirza, K. (2009). Drugs, hopes and dreams: Appreciative Inquiry with marginalized young people using drugs and alcohol. *Journal of Family Therapy*, 31, 175–193.
- Morsillo, J. & Fisher, A. (2007). Appreciative Inquiry with youth to create meaningful community projects. *The Australian Community Psychologist*, 19(1), 47–61
- Pastore S. (2012). *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*. Milano: Guerini.
- Preskill H., Catsambas T. T. (2006). *Reframing Evaluation through Appreciative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Schön, D. A. (1979). Generative metaphor: a perspective on problem-setting in social policy. In: Ortony, A. (ed.). *Metaphor and Thought* (pp. 254–283). Cambridge: Cambridge University Press
- Stavros, J. M. & Torres, C.B. (2005). *Dynamic Relationship: Unleashing The Power Of Appreciative Inquiry In Daily Living*, Chagrin Falls: Taos Institute Publications.
- Thatchenkery, T., Cooperrider, D. L., & Avital, M. (2010). *Positive Design and Appreciative Construction: From Sustainable Development to Sustainable Value*. Haward: Emerald Group Publishing.

- Thatchenkery, T., & Meztker, C. (2007). *Appreciative Intelligence: Seeing the Mighty Oak in the Acorn*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers
- Trombetta, C. & Rosiello, L. (2001). *La ricerca-azione. Il modello di Kuhn Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.