



FOCUS

La pratica riflessiva nell'esperienza di tirocinio come strumento di formazione e orientamento alla professione di insegnante di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado*

Leonarda Longo

Università degli Studi di Palermo | Professore Associato | leonarda.longo@unipa.it

Valeria Di Martino

Università degli Studi di Palermo | Ricercatore (tipo B) | valeria.dimartino@unipa.it

Dorotea Rita Di Carlo

Università degli Studi di Palermo | Contratto di collaborazione VI ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno | dorotearita.dicarlo@unipa.it

Reflective practice in the internship experience as a training tool and orientation to the profession for support teacher of lower and upper secondary schools

Abstract

Starting from the methodological approach of the Narrative Inquiry, the paper presents the collection and analysis of 418 internship reports of the same number of support teacher of secondary school in initial training attending the University of Palermo in the period between January and June 2021.

The research intends to highlight the importance of reflective practice as an innovative device for professional development and orientation of one's own didactic action, in a dimension that combines theoretical knowledge and practical application of the same. The analysis of the results confirms the methodological approach of the Narrative Inquiry is a valid training tool for triggering a reflective process in future support teachers of lower and upper secondary schools.

Keywords

Didactic action, support teacher, internship, narrative inquiry, reflective practice

A partire dall'approccio metodologico della *Narrative Inquiry*, è stata realizzata la raccolta e l'analisi di 418 relazioni di tirocinio di altrettanti tirocinanti in formazione che hanno frequentato nel periodo compreso tra gennaio e giugno 2021 il percorso di Specializzazione per le attività di sostegno per la Scuola secondaria di primo e secondo grado dell'Università degli Studi di Palermo. La ricerca intende mettere in risalto l'importanza della pratica riflessiva come dispositivo innovativo di sviluppo professionale e orientamento sul proprio agire didattico, in una dimensione che coniuga le conoscenze teoriche e l'applicazione pratica delle stesse. L'analisi dei risultati conferma l'approccio metodologico della *Narrative Inquiry* quale strumento di formazione valido per innescare un processo riflessivo nei futuri insegnanti di sostegno della Scuola secondaria di primo e secondo grado.

Parole chiave

Agire didattico, insegnante di sostegno, tirocinio, narrative inquiry, pratica riflessiva

* Il contributo è frutto della riflessione e della ricerca delle tre autrici. In particolare, L. Longo è autrice dei paragrafi 3, 4 e 7; V. Di Martino è autrice dei paragrafi 5, 6 e 8; D.R. Di Carlo è autrice dei paragrafi Introduzione, 1 e 2.

Introduzione

La crescente complessità dei contesti scolastici, dovuta ad un aumento degli alunni con disabilità, rende emergente una riflessione sui modelli e sui percorsi di specializzazione per gli insegnanti di sostegno ai quali sono richieste sempre più competenze trasversali necessarie per saper rispondere alle sfide educative che si presentano all'interno delle classi.

Il futuro insegnante specializzato sul sostegno, durante il corso di formazione, dovrebbe essere posto non solo dinanzi ad un sapere teorico e ad un sapere pratico, ma dovrebbe anche essere messo nelle condizioni di sviluppare quella competenza riflessiva indispensabile per dare avvio a processi di sviluppo sia di abilità adattive che di flessibilità professionale, in vista di adattamenti repentini dettati dall'imprevisto e da processi fondati sulla partecipazione e sulla cooperazione con gli altri insegnanti.

Durante il corso di specializzazione le Università hanno il compito di promuovere, oltre ad un sapere che preveda l'alternanza di momenti tra pratica e teoria, un orientamento verso la conoscenza di sé, delle proprie aspirazioni e delle proprie vocazioni (Pellerey, 2019). Poiché una scelta poco attenta e compiuta sottovalutando le caratteristiche del percorso scelto può condurre ad una possibile insoddisfazione lavorativa futura (Ero lu, Ero lu, 2020), è importante orientare gli insegnanti ad un'attenta riflessione sulle specifiche caratteristiche della professione che hanno scelto di intraprendere.

A tal proposito, la recente letteratura sulla ricerca si dirige sempre più verso una maggiore programmazione di qualità per la formazione degli insegnanti specializzati sul sostegno (Cajola, Ciraci, 2018; Arduini, Bocci, 2019; De Angelis, 2021). In questa direzione, la metodologia della *Narrative Inquiry* può costituire un valido approccio nel favorire lo sviluppo della competenza riflessiva (Kim, 2016).

Il nostro lavoro di ricerca intende mettere in risalto l'importanza della pratica riflessiva come dispositivo innovativo di sviluppo professionale e consapevolezza sul proprio agire didattico (Mortari, 2009; Michelini, 2013), in una dimensione orientativa che coniuga le conoscenze teoriche e l'applicazione pratica delle stesse.

1. La valenza educativa della narrazione nella pratica riflessiva dei docenti

Demetrio (2012) sottolinea la valenza educativa della narrazione, in quanto pratica fondata sul racconto di storie, che si esplica come una pratica riflessiva capace di aiutare a pensare le storie raccontate e vissute attraverso un approccio critico. La narrazione, di fatto, costituisce uno stimolo per esplorare la propria interiorità, promuovendo un percorso di autoconsapevolezza e di *empowerment*, facendo leva sulle proprie predisposizioni e aspirazioni, aspetti fondamentali per la definizione della propria identità professionale (Petrucco, De Rossi, 2009). La pratica riflessiva consente di superare "quello stato di dubbio che stimola ad una completa ricerca, in modo da non accettare un'idea o asserire positivamente una credenza finché non si siano trovate fondate ragioni per giustificarla" (Dewey, 1933, p. 76), promuovendo di fatto lo sviluppo del pensiero. In questo modo, la riflessione, attuata mediante la pratica narrativa, consente all'insegnante di migrare da uno stato di "ricercatore riflessivo ingenuo" a quella di "ricercatore riflessivo esperto" (Mortari, 2009, p. 31). A partire da questa capacità riflessiva, investigativa dell'insegnante, prende avvio la strutturazione della sua professionalità, configurandosi come una continua ricerca di soluzioni pertinenti in grado di generare cambiamento e innovazione (Capperucci, Piccioli, 2015).

La narrazione diviene pertanto tappa obbligatoria da cui partire per impostare percorsi di natura riflessiva sia a livello dei singoli attori che a livello di sistema delle istituzioni scolastiche. Per poter mettere in atto un efficace processo di riflessione è indispensabile che i docenti ricerchino soluzioni, riflettano e si confrontino con sé stessi e con gli altri, trasformandosi da mero oggetto di giudizio a soggetto riflessivo e critico del proprio agire lavorativo e professionale. È proprio a partire da una competenza riflessiva che può prendere avvio lo sviluppo della professionalità dell'insegnante (Pellerey, 2019).

2. La metodologia *Narrative Inquiry*

A partire dai due criteri identificati da Dewey, interazione e continuità, su cui si fonda la teoria dell'esperienza, spesso citata come il fondamento filosofico della *Narrative Inquiry*, si gettarono le basi di questa metodologia di ricerca che ha generato una svolta nei modi di pensare e di agire in un'ampia molteplicità di campi di conoscenza. Con l'emergere delle metodologie narrative nella ricerca delle scienze sociali, si è intensificato il discorso sulle funzioni che le esperienze vissute e raccontate hanno sulla vita di ciascun individuo (Clandinin, Connelly, 2000).

La *Narrative Inquiry*, proposta come metodologia da Clandinin e Connelly (1990) nell'ambito della ricerca educativa, è una pratica che indaga le storie di vita raccontate dalle persone e, poiché ragiona sui modi di pensare e sulle le esperienze vissute, va intesa come studio delle narrazioni registrate e raccolte (Connelly, Clandinin, 2000). Queste storie, vissute e raccontate, e i discorsi su di esse, sono i modi in cui le persone donano un significato alla propria vita – personale e professionale - e a quella della comunità a cui appartengono (Clandinin, Connelly, 1990, 2000).

La *Narrative Inquiry*, è un metodo di indagine adattabile ai contesti educativi e formativi poiché consente di riflettere, in maniera critica, sui comportamenti messi in atto, permettendo il miglioramento continuo dell'azione pedagogica e didattica attuata. Il metodo narrativo ha come caratteristica principale la ricostruzione del significato delle esperienze vissute e prevede l'utilizzo di dati, come quelli biografici, e strumenti utili per raccogliere e registrare le narrazioni come il diario, le interviste, le note sul campo, a partire dai quali vengono redatte ricostruzioni narrative dell'esperienza vissuta e raccontata.

La novità, nello specifico, quindi, non risiede meramente nell'utilizzo della narrazione come strumento nella ricerca educativa, ma nell'emergere di modi alternativi di pensare e promuovere i processi di acquisizione della capacità riflessiva sulle conoscenze acquisite e, più in generale, sui percorsi formativi intrapresi (Kim, 2016).

L'esito finale dei percorsi formativi destinati agli insegnanti di sostegno non può essere ridotto ad un apprendimento caratterizzato da un mero accumulo di conoscenze e di abilità tecniche, ma deve mirare alla promozione di una riflessività critica e consapevole sulla propria professionalità docente, promuovendo processi partecipativi che consentano la connessione con pratiche collettive di sviluppo.

La professionalità degli insegnanti, infatti, va intesa come un sistema che osserva e interagisce con sistemi contestuali, in *setting* formativi, avendo la capacità di osservarli, leggerli e, contemporaneamente, di interagire con essi in maniera critica e consapevole, salvaguardandone la complessità (Colazzo, 2012). È dunque anche a partire dall'approccio della *Narrative Inquiry* che la ricerca educativa ha ampliato le possibilità, per i diversi attori del settore pedagogico, di impegnarsi attivamente nella promozione di processi di formazione partecipativa volti a produrre conoscenze, a partire dalla riflessione sull'esperienza vissuta nei contesti educativi da parte degli insegnanti. Il processo di riflessione rimanda la mente su un'idea, un'esperienza vissuta e conduce la persona verso la ricerca di una comprensione più profonda e che consente la realizzazione di connessioni con altre idee, realtà ed esperienze vissute (Michelini, 2013). L'espressione "rifletto" sta ad indicare: "ri-penso", "penso ancora", "ci penso meglio". La *Narrative Inquiry* raggiunge la sua massima espressione proprio nel momento della riflessione, che scaturisce dalla narrazione scritta dell'esperienza vissuta, poiché è un processo che coinvolge in maniera globale e investe, inevitabilmente, il vissuto della persona coinvolta. Raccontare l'esperienza vissuta e comprenderla attraverso una metodologia narrativa, permette inoltre di riconoscere e valorizzare il ruolo centrale delle relazioni in termini di esperienze vissute nel tempo, in luoghi unici e in contesti formativi. Durante tutto questo processo gli insegnanti hanno la possibilità di soffermarsi e di riflettere sulle loro responsabilità etiche nelle loro relazioni con gli altri. Autori come Clandinin e Connelly (1990; 2000) e Kim (2016) sostengono che il valore della *Narrative Inquiry* risiede nella sua intrinseca capacità di catturare e descrivere le esperienze così come si verificano e si presentano "nel mezzo" di altre esperienze vissute. La *Narrative Inquiry* è prima di tutto un modo per comprendere l'esperienza perché consente di guardare dentro, fuori, indietro e avanti alle esperienze vissute per catturare la loro natura temporale e le loro dimensioni personali e sociali e di collocarle all'interno dei luoghi o sequenze di luoghi in cui si verificano e da cui emergono. L'indagine narrativa, quindi, ha il potenziale per creare un "nuovo senso e significato" (Clandinin, Connelly, 2000, p. 42) delle esperienze per gli insegnanti e quindi apporta un nuovo significato al loro lavoro.

3. La *Narrative inquiry* nella formazione iniziale degli insegnanti di sostegno

Il tirocinio è parte integrante del percorso formativo per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno per insegnanti della Scuola Secondaria di Primo e Secondo Grado e rappresenta sicuramente una dimensione importante della formazione del futuro insegnante di sostegno inclusivo in vista di un proficuo legame tra teoria e pratica e di una effettiva integrazione tra le differenti discipline. Esso costituisce un'offerta formativa che consiste in un insieme di occasioni di osservazione-riflessione e di progetto-azione attraverso cui il soggetto in formazione prende direttamente contatto con il mondo lavorativo e pertanto, vive esperienze professionali sotto la supervisione di un esperto. "Il tirocinante vede e guarda con attenzione situazioni lavorative, osserva comportamenti operativi, individuali e collettivi, scopre ed esamina la dinamica delle relazioni: fa insomma del contesto pratico un campo entro cui esercitare, sempre in interazione con una guida esperta, le proprie esperienze di apprendimento formativo. L'esperienza sul campo deve, in definitiva, evitare che il tirocinio si risolva in una forma di apprendistato meramente passivo, con l'acquisizione di capacità soltanto tecniche o addirittura meccaniche e stereotipate, ma si polarizzi su un apprendere come ricerca, in cui il "fare" sia sempre sostenuto, orientato e guidato dall'inquire personale" (Laneve, 2002, p. 54). Il tirocinio deve far acquisire al futuro insegnante di sostegno la capacità di dare senso al "sapere" attraverso un "saper fare" – ossia di sperimentare la traduzione pratica delle conoscenze teoriche apprese, nonché di scoprire la teoria nella pratica, rilevando i modelli teorici impliciti in essa –, avviandolo a cercare i riferimenti teorici che lo mettano in condizioni di leggere la pratica stessa in modo più scientifico mediante un approccio di ricerca che gli consenta di riflettere sull'esperienza didattica. Il tirocinio offre al futuro specializzato l'esperienza pratica formativa, il contatto diretto con il contesto scolastico che può avviare l'identificazione nel ruolo di insegnante di sostegno, insieme a una conoscenza approfondita degli aspetti legislativi, organizzativi, educativi, didattico-metodologici e relazionali coinvolti nel processo formativo. Attraverso il tirocinio, il corsista è avviato alla professione del docente specializzato e sviluppa uno spirito di iniziativa autonoma, solidamente sostenuto dalle attività svolte durante il percorso universitario. Con il tirocinio il futuro docente di sostegno può sperimentare la capacità di essere insegnante polivalente, integrando le strategie di insegnamento centrate su creatività, flessibilità e motivazione alla conoscenza con quelle orientate alla padronanza disciplinare.

Durante l'attività di tirocinio ciò che si auspica è sviluppare, nei futuri insegnanti specializzati, la propensione ad un tipo di atteggiamento critico che li abitui a riflettere sulle proprie ed altrui pratiche didattiche. Nel corso delle attività di tirocinio i futuri insegnanti vengono supportati e guidati da un tutor con cui condividono le esperienze vissute e riflettono su quanto accade, approfondendo e interiorizzando teorie e metodi. Il confronto con il tutor e con gli altri membri del gruppo è utile per raccontare l'esperienza vissuta e per incentivare una costruzione del sapere a partire dall'esperienza condivisa. Attraverso il confronto con gli altri si concretizza la pratica riflessiva che è vista come un processo prevalentemente di tipo sociale. I gruppi di riflessione costituiscono, pertanto, una tecnica formativa privilegiata nell'attività di tirocinio, in quanto, prendere parte a confronti e momenti condivisi dagli altri rivela altri modi di guardare alle proprie azioni ed offre interpretazioni differenti dall'esperienza vissuta in prima persona, spingendo i partecipanti a costruire una nuova versione interpretativa del proprio agire, da cui possono scaturire alternativi modelli di pratica (Mortari, 2009).

Nello specifico, il nostro lavoro ha previsto l'utilizzo della *Narrative Inquiry*, come metodologia per favorire una riflessione critica sul proprio agire professionale, durante la stesura della relazione finale dell'attività di tirocinio, prevista nel Corso di Specializzazione per le attività di sostegno nel corso del V ciclo, svolto nell'a.a. 2019/2020. Attraverso l'esperienza di tirocinio, i futuri insegnanti specializzati sul sostegno hanno avuto la possibilità di tessere relazioni tra loro e con gli alunni, entrando in contatto con storie di vita e con realtà che forgiavano già di per sé la loro identità professionale. La pratica narrativa, favorisce la possibilità di scrivere e di indagare l'esperienza vissuta, attribuendo ad essa significato e un valore in più, in grado di orientare il proprio agire professionale.

4. La ricerca: obiettivo e descrizione del campione

Al fine di attivare processi di orientamento professionale siamo partiti dalle percezioni che ogni insegnante ha su di sé e sulla propria identità professionale.

L'obiettivo della ricerca è quello di conoscere le rappresentazioni dei futuri insegnanti per comprendere come il percorso formativo concluso e la prospettiva didattica inclusiva potrebbero influenzare il loro orientamento professionale.

Si intende offrire una fotografia delle rappresentazioni dei futuri insegnanti di sostegno, cercando al contempo di cogliere i loro timori e le loro perplessità.

A partire dall'approccio metodologico della *Narrative Inquiry* (Clandinin, Connelly, 2000; Clandin, Caine, Lessard, 2018), è stata realizzata la raccolta e l'analisi di 418 relazioni di tirocinio di altrettanti tirocinanti in formazione che hanno frequentato nel periodo compreso tra gennaio e giugno 2021 il percorso di Specializzazione per le attività di sostegno per la Scuola secondaria di primo e secondo grado dell'Università degli Studi di Palermo. Il campione, in prevalenza di genere femminile (93.0%), ha un'età che oscilla dai 24 ai 61 anni, con un valore medio pari a 40.5 anni (DS= 7.3) ed è costituito da tutti gli insegnanti (418) iscritti nell'a.a. 2019/2020 al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, presso l'Università degli Studi di Palermo, di cui: 214 per la Scuola Secondaria di I grado, 204 per la Scuola Secondaria di II grado.

5. Descrizione dello strumento: il *Blob Tree* all'interno della relazione finale di tirocinio

La raccolta del materiale di ricerca oggetto di analisi del presente contributo è stata compiuta attraverso uno specifico strumento narrativo: una rappresentazione grafica del proprio percorso, secondo lo strumento *Blob Tree* (Wilson, Long, 2018), denominato anche come *Jelly Baby Tree* (Carson, 2014) o *Evaluation Tree*, all'interno del lavoro di stesura della relazione finale di tirocinio.

La redazione della relazione finale di tirocinio ha previsto specifiche fasi scandite dalle attività di tirocinio diretto ma soprattutto dal tirocinio indiretto: infatti, nel corso delle cinquanta ore di tirocinio indiretto, i futuri insegnanti di sostegno sono stati accompagnati da insegnanti di sostegno esperti, i tutor universitari, che offrivano loro costantemente occasioni e spunti di riflessione su quanto esperito all'interno delle classi. Il lavoro di stesura della relazione finale da parte dei tirocinanti è stato avviato nel mese di gennaio e si è concluso nel mese di giugno 2021.

Nello specifico, la relazione finale di tirocinio conteneva la presentazione e discussione dell'intervento progettato ed attuato in classe nell'ambito delle 150 ore di tirocinio diretto. Al corsista veniva dunque richiesto di elaborare una relazione sull'esperienza professionale di tirocinio consistente in una raccolta di elaborazioni, riflessioni e documentazioni sull'intervento didattico progettato ed attuato relativo ad un caso di difficoltà, necessariamente certificato, con cui il tirocinante entrava in contatto.

La struttura della relazione di tirocinio prevedeva: la presentazione e l'analisi del caso con sintetica definizione e caratteristiche della disabilità/disturbo/difficoltà; la disamina e la scelta delle principali metodologie di intervento sulla disabilità/disturbo/difficoltà (con specifici riferimenti teorici tratti dagli insegnamenti del corso, dalle attività di laboratorio o dalla ricerca scientifica); la proposta progettuale dell'intervento; la descrizione dell'attuazione dell'intervento; la valutazione dei risultati e la rilettura critica dell'intervento progettato e realizzato ed infine, l'autovalutazione e la riflessione su capacità personali e competenze maturate.

Lo scopo della relazione finale di tirocinio, nell'ambito del percorso di specializzazione per le attività di sostegno, al di là del mero adempimento burocratico volto al completamento del percorso universitario, è stato quello di sottolineare come l'esperienza di tirocinio diretto non sia stata esclusivamente un'opportunità per mettere in pratica quanto studiato sul piano teorico, né semplicemente quello di acquisire un sapere pratico.

Il presente contributo di ricerca focalizza l'attenzione sulle modalità con cui la *Narrative Inquiry* è stata adoperata nella sezione 6 (*autovalutazione e riflessione su capacità personali e competenze maturate*) della relazione e, nello specifico mediante l'immedesimazione dei futuri insegnanti di sostegno nella rappresentazione del *Blob Tree*. Si tratta di una rappresentazione grafica che include omini (*blob*) che non hanno

sesto o età, per facilitare e incoraggiare discussioni significative su questioni o situazioni difficili. L'albero può rappresentare un luogo, un gruppo, un'organizzazione o una situazione. Gli omini, singolarmente o in gruppo, possono identificare azioni o sentimenti riferiti a sé stessi o agli altri. Nel nostro caso, ai tirocinanti è stato chiesto di indicare il numero corrispondente agli omini in cui si rispecchiavano e di fornire una motivazione della scelta, incoraggiando la riflessività sul percorso formativo appena concluso in termini di posizione attuale e possibilità ulteriori di crescita.

Alcune ricerche (Carson, 2014; Torun, 2020) evidenziano infatti come tale strumento visivo contribuisca a migliorare la riflessività sull'esperienza formativa, esplicitando anche aspetti emotivi e comportamentali.

Un esempio di *Blob Tree* con omini numerati in modo da consentire l'analisi è riportato in Figura 1.



Fig. 1: Esempificazione di *Blob Tree* tratta da Carson (2014)

6. Analisi dei risultati

Le frequenze relative alle scelte degli omini del *Blob Tree* operate dai futuri docenti di sostegno sono riportate in Tab. 1.

Modalità	Frequenza netta	Frequenza percentuale %
1	32	7,66%
2	11	2,63%
3	0	0,00%
4	24	5,74%
5	91	21,77%
6	7	1,67%
7	51	12,20%
8	56	13,40%
9	24	5,74%
10	8	1,91%
11	16	3,83%
12	4	0,96%
13	41	9,81%
14	53	12,68%
Totale	418	100%

Tab. 1: Frequenze nette e percentuali relative ai diversi omini, numerati come da Fig. 1

L'impressione generale che emerge è un atteggiamento positivo nei confronti dell'esperienza appena conclusa.

Per rendere ancora più chiara l'analisi, nel testo che segue, si riporteranno alcuni tra gli estratti testuali, prodotti dai futuri insegnanti di sostegno, reputati maggiormente significativi.

Dall'analisi dei dati si rileva innanzitutto che la maggior parte dei futuri insegnanti di sostegno si colloca nella parte superiore dell'albero (omini 4, 5, 9, 11, 10), la moda è rappresentata dagli omini che si abbracciano (4 e 5). Nelle motivazioni riportate emerge un riferimento sia alla relazione educativa docente-studente (C63) che alla corresponsabilità educativa tra docenti di sostegno e curricolari (C237).

Non ho ancora avuto alcuna esperienza sul sostegno, però in base alla mia fresca formazione e alle mie attitudini e al mio carattere mi identifico (è anche un auspicio in prospettiva futura) nell'omino 4, ovvero la figura di un insegnante molto presente al fianco dell'alunno/a con disabilità, che possa essere una vera e solida spalla senza per questo sconfinare troppo nell'aiuto unilaterale (C63).

Questi omini mi fanno pensare all'importanza della corresponsabilità educativa nella presa in carico delle persone con disabilità. Intravedo i colleghi più restii o ancorati a vecchie consuetudini che oscillano nell'attuazione sinergica dell'inclusione ma che, allo stesso tempo, nonostante le barriere legate ad atteggiamenti personali, si affidano ad insegnanti più esperti, senza inutili 'gerarchizzazioni' tra docenti curricolari o di sostegno, puntando verso l'obiettivo comune di garantire il benessere globale e il successo formativo attraverso opportunità e pratiche formative ed educative eque e accessibili a tutte/tutti. Infine, l'omino n 4 resta in equilibrio dimostrando resilienza, passione e fiducia (ha il volto sorridente) nonostante le criticità che, inevitabilmente, si incontreranno lungo il percorso (C237).

Tale rimando alla corresponsabilità educativa in cui si tiene anche conto delle competenze acquisite nei percorsi formativi è esplicitato nella motivazione di seguito riportata.

Grazie alla possibilità offertami nella scelta dell'omino in cui più mi identifico ho potuto effettuare un profondo discernimento personale che mi ha permesso di cogliere quelle che sono le motivazioni che mi spingono con determinazione a proseguire tale percorso di formazione. [...] La rappresentazione si riallaccia al lavoro in team in una dimensione ecologica poiché all'interno del gruppo di lavoro risiedono delle realtà diverse che devono interagire tra di loro creando un sistema complesso: vengono

riportati diversi omini che tentano di scalare quello che è, metaforicamente, un ostacolo insuperabile per il singolo quanto invece risulta essere valicabile per il gruppo. Per quello che avuto modo di discernere a livello personale sarebbe ancor più esatto inserire in tale raffigurazione una corda tenuta in mano che leghi gli omini. Tale corda rappresenterebbe metaforicamente gli strumenti e quindi le competenze di ciascun individuo del team che messe in comune fornirebbero un legame indissolubile capace di creare all'interno della comunità educante ed educanda un contesto abilitato, capace di rispondere alle esigenze di ciascun individuo con una trasmissione reciproca delle competenze e capace di sviluppare le potenzialità di ciascuno. Il discente con disabilità in tale contesto avrà un ruolo centrale; lui stesso potrà rendersi protagonista del proprio processo di crescita ed interagire con il gruppo classe e il team docente in un'ottica propositiva. [...] Il ragazzo con disabilità potrà così sviluppare le proprie potenzialità e costruire il proprio progetto di vita che lo porterà a scrutare il proprio futuro con un orizzonte che va al di là del contesto scolastico/formativo (C30).

Si può inoltre notare come la mediazione della rappresentazione grafica consenta più facilmente il ricorso a ulteriori elementi, esplicitati anche in termini metaforici, che contribuiscono ad incrementare ulteriormente il grado di riflessività del futuro docente.

Le motivazioni legate alla scelta dell'omino posto nella parte più alta dell'albero (9) sono riconducibili, da un lato, alla soddisfazione legata alla conclusione del percorso formativo che ha consentito ai futuri docenti di "conoscere e capire realtà nuove e avere tanti strumenti e supporti per gestire determinate situazioni" (C131), dall'altro lato, al raggiungimento del successo formativo degli studenti, di modo che "possano raggiungere la loro maturità formativa" (C256) e "possano diventare cittadini attivi" (C373).

Rispetto alla scelta degli omini posti nella parte centrale dell'albero, prevalgono motivazioni riconducibili all'importanza della relazione di aiuto (omino 14) e della dimensione osservativa (omino 10) nella professionalità del docente di sostegno.

Le motivazioni della scelta legata agli omini 8 e 13 fornite dai futuri docenti consentono di interpretare il percorso di tirocinio come un contributo fondamentale alla propria formazione che necessita però di aggiornamenti continui ed esperienze ulteriori; "dopo questo percorso mi sento più preparata, mi sono aperte delle prospettive, problematiche, ma anche modi per affrontare e risolvere i problemi didattici e non legati a questo mondo. Mi sento in una situazione migliore rispetto all'inizio ma penso che ci sia ancora tantissimo da imparare" (C194).

Nessun corsista ha selezionato l'omino che cade (3), che pure avrebbe potuto essere scelto per il senso di impotenza associato a condizioni di disabilità particolarmente gravi o allo svolgimento del percorso di tirocinio in un anno particolarmente complesso in relazione al perdurare dell'emergenza pandemica.

Interessanti risultano anche le motivazioni fornite dagli studenti che al termine del percorso di tirocinio scelgono gli omini collocati nella parte più bassa dell'albero. In particolare, la scelta dell'omino 1 è riconducibile all'identificazione dello stesso percorso di tirocinio svolto "dal momento che per me rappresenta l'input che mi permetterà di poter affrontare le diverse condizioni di disabilità anche se con tutte le difficoltà connesse all'arrampicata" (C205).

Altri corsisti interpretano l'omino 1 in stretta correlazione col 7:

L'omino 7 non si sostituisce, non precede ma aiuta l'omino 1, che io identifico come uno studente, a raggiungere step by step i risultati attesi. Dalla mia esperienza su cattedra di sostegno da docente non ancora specializzato, ho imparato che non bisogna sostituirsi a loro ma bisogna fermamente credere nelle capacità che ognuno dei nostri alunni possiede, bisogna loro mostrare la via da percorrere e lasciare che spicchino il volo, certi di trovare una mano tesa verso di loro quando ne sentono il bisogno. Incoraggiare e credere in loro sempre! (C79).

E ancora:

Mi affascina l'omino 7 poiché è così che interpreto la missione che mi compete, la missione docente. Secondo me, noi insegnanti siamo preposti a mediare ed aiutare l'alunno, gli alunni, ciascuno nella sua unicità; siamo preposti a definire un percorso di crescita personale che possa motivare e porre in risalto le potenzialità di ciascuno. Secondo me questo albero è metaforico, rappresenta, infatti, l'albero della vita. Sicuramente il cammino di ciascun individuo con disabilità non sarà semplice, come non è semplice il cammino di vita tratto per ciascun individuo ma interpreto il gesto che l'omino 7 esegue

come l'obiettivo cardine che ciascun insegnante dovrebbe perseguire e definire per i propri allievi, una base di partenza solida per il progetto che ciascun ragazzo tratterà nella sua vita. Tutto ciò che costruiamo oggi per il nostro allievo sarà fondamentale per il ragazzo che rappresenterà domani. Nel mio piccolo questo è e sarà il mio obiettivo (C384).

Le motivazioni sopra riportate, pur non essendo esaustive, esplicitano il processo di riflessività avviato dal mediatore grafico che si è scelto di utilizzare, contribuendo in modo significativo alla possibilità di far emergere considerazioni riferite al proprio percorso e alle ulteriori opportunità di crescita.

7. Discussione

Il lavoro di ricerca, a partire dai contributi derivanti dall'approccio della *Narrative Inquiry* (Clandinin, Connelly, 1990), ha voluto riportare i risultati di un'indagine condotta con 418 futuri insegnanti di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado nell'ambito del percorso formativo di specializzazione per le attività di sostegno, che si è basata sulle possibilità riflessive offerte agli specializzandi, attraverso la realizzazione della rappresentazione grafica *Blob Tree*, all'interno della relazione finale di tirocinio, come riflessione sul proprio percorso formativo svolto.

L'analisi dei risultati conferma l'approccio metodologico della *Narrative Inquiry* quale strumento di formazione valido per innescare un processo riflessivo ed autovalutativo nei futuri insegnanti di sostegno della Scuola secondaria di primo e secondo grado. È stato infatti possibile accedere alle loro rappresentazioni e ai loro vissuti personali.

La multimodalità dello stimolo visivo ha consentito di stimolare una maggiore riflessione personale sull'esperienza formativa svolta, che non viene ricondotta semplicemente ad acquisizione di conoscenze disciplinari e tecnico-operative, ma, anche per gli stessi corsisti prende sempre più le forme di "un percorso iterativo potenzialmente indefinito" (Agrusti, 2020, p. 11) in cui sempre più entrano in gioco fattori motivazionali e senso di autoefficacia.

In questa direzione, la metodologia della *Narrative Inquiry* ha consentito l'emergere di maggiori consapevolezza evitando che la stessa redazione della relazione finale di tirocinio potesse essere considerata un mero adempimento burocratico. L'approccio utilizzato ha reso visibile l'intreccio "fra una serie di componenti e fattori non solo di ordine razionale ma anche emotivo e sociale, connessa alla propria storia di vita e di formazione e di apprendimento" (Riva, 2020, p. 132).

8. Conclusioni

Anche se il nostro contributo ha riguardato un gruppo contingentato di docenti in formazione iniziale, riteniamo che l'esperienza di ricerca possa offrire interessanti spunti di riflessione sui quali è importante soffermarsi.

Ulteriori ricerche potrebbero utilizzare la metodologia del *Narrative Inquiry* congiuntamente a strumenti di natura quantitativa in modo da consentire una possibile triangolazione dei dati. Con riferimento allo specifico mediatore grafico descritto in questo contributo, potrebbe risultare utile un disegno di ricerca pre-post in cui si possa tener conto dell'evoluzione stessa dei processi riflessivi durante la frequenza del corso di specializzazione per le attività di sostegno. Inoltre, riteniamo possa essere utile nonché interessante sviluppare simili pratiche ed eventualmente provare a costruire dei veri e propri percorsi longitudinali volti a mettere in relazione i vissuti raccolti in questa fase di formazione iniziale con le percezioni e le esperienze degli anni successivi in servizio.

Desideriamo inoltre sottolineare come, dagli aspetti emersi attraverso la ricerca, si debba continuare ad insistere sullo studio delle rappresentazioni dei futuri insegnanti e sull'orientamento verso la costruzione della loro identità professionale che prende forma durante il corso di specializzazione, grazie agli studi, ma soprattutto grazie alle prime esperienze di tirocinio e che si modifica nel corso dell'esperienza lavorativa (Beijaard, 2019).

Questi, infatti, rappresentano aspetti chiave per fare luce sui punti di maggiore forza o fragilità di una

professione complessa e delicata quale è quella del docente specializzato per le attività di sostegno, per il quale il tirocinio svolge un ruolo strategico. Quest'ultimo, in particolare, dovrebbe essere interpretato non come "un semplice periodo temporale da consumare, [...] ma come un tragitto in cui insegnanti più esperti dovrebbero mostrare ai novizi come agire" (Trincherò *et alii*, 2020, p. 30).

Si ravvisa dunque la necessità di individuare ulteriori strumenti che consentano ai corsisti di riflettere in maniera critica sull'esperienza e sui vissuti, di modo che lo stesso tirocinio non corra "il pericolo di fungere da un potente anello di riproduzione acritica di atteggiamenti e pratiche attualmente dominanti di dubbia validità" (Trincherò *et alii*, 2020, p. 30).

Nota bibliografica

- Agrusti G. (2020). Il protagonismo dei futuri insegnanti nei processi di sviluppo professionale all'università. In M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 9-17). Milano: FrancoAngeli.
- Arduini G., Bocci F. (2019). La valutazione dei Corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti. In P. Lucisano, A.M. Notti (eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 39-48). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Beijaard D. (2019). L'apprendimento degli insegnanti come apprendimento dell'identità: modelli, pratiche e argomenti. *Insegnanti e insegnamento*, 25 (1), pp. 1-6.
- Cajola L. C., Ciraci A. M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), pp. 292-329.
- Capperucci D., Piccioli M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Carson M. (Ed.) (2014). Promoting a community of practice online: How important is social presence? In *European Conference on e-Learning* (pp. 96-105). Academic Conferences International Limited.
- Clandinin D. J., Connelly, M. F. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), pp. 2-14.
- Clandinin D. J., Connelly F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin D. J., Caine V., Lessard S. (2018). *The relational ethics of narrative inquiry*. New York, NY: Routledge.
- Colazzo S. (2012). Le ricadute della formazione. Un approccio pedagogico. In F. Boichicchio (ed.), *Le ricadute della formazione. Significati e prospettive*. Melpignano-Lecce: Amaltea.
- De Angelis M. (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia. *Form@re*, 21(1), pp. 253-269.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Dewey J. (1933). *How We Think*. Boston: Heat (trad. it. di A. Guccione Monroy, *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia, 1986).
- Ero lu S. Y., Ero lu E. (2020). Career Planning Scale of students studied in sports sciences (CPS): Validity and reliability study. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), pp. 123-131.
- Kim J. H. (2016). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. Los Angeles: SAGE.
- Laneve C. (2002). Conoscenze e competenze: il tirocinio per la contestualizzazione dei saperi. In D. Orlando Cian (ed.), *Didattica universitaria tra teorie e pratiche, Atti della 3ª Biennale sulla didattica universitaria* (pp. 53-66), Lecce: Pensa MultiMedia.
- Michellini M. (2013). *Educare al pensiero per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Pellerey M. (2019). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna Cnos*, 34(1), pp. 45-58.
- Petrucco C., De Rossi M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Riva M. G. (2020). Il ruolo propulsivo dei Dipartimenti di Scienze della formazione per la formazione degli insegnanti. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 131-135). Milano: FrancoAngeli.
- Torun F. (2020). The effect of a textbook preparation process supported by instructional technology tools on the TPACK self-confidence levels of prospective social studies teachers. *Review of International Geographical Education Online*, 10(2), pp. 115-140.
- Trincherò *et alii* (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario?. *Giornale Italiano di Ricerca Educativa*, 13(25), pp. 22-34.
- Wilson P., Long I. (2018). *The big book of blob trees*. London: Routledge.