



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA

DIPARTIMENTO
SCIENZE DELLA FORMAZIONE, DEI BENI CULTURALI E DEL TURISMO

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN

HUMAN SCIENCES

EDUCATION

CICLO XXXI

TITOLO DELLA TESI

Le metafore e il pensiero dei docenti

RELATORE

Chiar.mo

Prof. Pier Giuseppe Rossi

DOTTORANDO

Dott. Beatrice Beelli

COORDINATORE

Chiar.mo Prof. Anna Ascenzi

ANNO 2019

*A mio figlio,
per insegnargli che l'impegno è
alla base di ogni grande traguardo.*

Sommario

Introduzione	5
CAP. 1 La metafora	9
Introduzione	10
1.1 La storia della metafora	11
1.2 Che cos'è la metafora?	15
1.3 La teoria di Lakoff & Jhonson	19
CAP. 2 <i>Professional vision</i> e formazione professionale	25
Introduzione	26
2.1 La visione professionale	27
2.2 Come sviluppare la visione professionale	32
2.3 La concezione degli insegnanti in formazione iniziale	34
2.4 Trasformare la pratica tramite le produzioni scritte	36
CAP. 3 Metafore e pensiero dei docenti	40
3.1 Il <i>Teachers' thinking</i>	42
3.2 Le metafore e il pensiero dei docenti	44
3.3 Alcune ricerche e risultati sulle metafore e il pensiero dei docenti	47
CAP. 4 Domande e ipotesi di ricerca	54
Introduzione	55
4.1 Domande di ricerca	55
4.2 Ipotesi di ricerca	56
4.2.1 Prima ipotesi di ricerca	56
4.2.2 Seconda ipotesi di ricerca	59
CAP. 5 Metodologia e metodo di ricerca.	61
Introduzione	62
5.1 Il contesto di ricerca: il corso di didattica generale	63
5.2 Il campione di ricerca	63
5.3 Il lavoro sulle metafore: raccolta dati e obiettivo di ricerca	64
5.4 Metodologia e metodo di ricerca	66
5.4.1 La triangolazione dei dati	67
5.4.2 <i>Professional vision</i> : livello descrittivo ed esplicativo	71
5.4.3 La <i>professional vision</i> : le quattro logiche	73
5.4.4 <i>Teachers' thinking</i> e ruolo del docente	74
CAP. 6 <i>Professional vision</i>: livello descrittivo e esplicativo	77
Introduzione	78
6.1 I tre descrittori nelle metafore: la coerenza del testo, il lessico e i concetti teorici	78
6.1.1 La coerenza del testo	78
6.1.2 Il lessico	84

6.1.3 I concetti teorici	87
6.2 Metafore a confronto: griglie d'analisi	88
6.2 Metafore a confronto: risultati	96
CAP. 7 <i>Professional vision</i>: le quattro logiche	101
Introduzione	102
7.1 Logica valoriale	102
7.2 La logica dell'ingegneria didattica	104
7.3 Logica d'apprendimento	106
7.4 Logica epistemologica	108
7.5 Metafore a confronto: le logiche all'inizio e alla fine del corso di didattica	110
CAP. 8 <i>Teachers' thinking</i> e ruolo del docente	114
Introduzione	115
8.1 Metafore iniziali: le immagini sul ruolo del docente	115
8.2 Metafore finali: le immagini sul ruolo del docente	122
8.3 Metafore a confronto: risultati	125
CAP. 9 Discussione e conclusioni finali	129
9.1 La <i>Professional Vision</i> : come è cambiata dopo un corso di didattica generale	130
9.2 Il <i>Teachers' Thinking</i> : come è cambiato il modo di vedere il docente dopo il corso	132
Bibliografia	134
Sitografia	141
Ringraziamenti	142

Introduzione

Il tema della ricerca è la visione professionale degli insegnanti. L'obiettivo è quello di comprendere come il *teachers' thinking* e la *professional vision* si modifichino e si sviluppino dopo un corso di didattica generale. Questo è stato studiato a partire dalle metafore che futuri docenti, iscritti al primo anno di scienze della formazione primaria e partecipanti al corso di didattica, hanno prodotto sul concetto di insegnamento-apprendimento.

Alla base di questa ricerca ci sono varie teorie di supporto. Per quanto concerne la metafora, quella di spicco è la teoria di Lakoff e Johnson (1980; 1998), secondo cui la metafora è una questione di pensiero e di azione, non solo un artefatto linguistico, pertanto non serve solo ad “abbellire” il discorso, ma permette di categorizzare e concettualizzare le nostre esperienze e, in generale, di comprendere la realtà.

Rispetto alla *professional vision* e alla formazione professionale, invece, si è partiti dalle ricerche di Van es e Sherin, Seidel e Sturmer e Santagata che sono state di supporto per definire l'obiettivo e l'analisi della ricerca. In particolare, si è fatto riferimento al modello di “Noticing and Reasoning” ideato da Seidel e Sturmer, le quali valutano la visione professionale dei docenti rispetto alla loro capacità di descrivere una situazione didattica, di spiegarla con concetti teorici e di effettuare delle previsioni su ciò che potrebbe accadere in base alle scelte che prende il docente. Gli indicatori di valutazione, quindi, sono tre: descrizione, spiegazione e previsione. In questa ricerca sono stati presi in considerazione solo il primo e il secondo indicatore, valutando la visione professionale dei partecipanti a partire da come questi descrivono e spiegano il processo di insegnamento-apprendimento. È stata esclusa la previsione, in quanto risulta essere un indicatore troppo pretenzioso per l'inesperienza e il tempo di formazione fornito al campione di ricerca.

Infine, terzo e ultimo punto è quello che connette il concetto di metafora con quello di pensiero dei docenti (Shulman, 1987). Tramite la presentazione di alcune ricerche sul tema (Martinez e colleghi, 2000; Patchen e Crawford, 2011), si cerca di comprendere come ricavare il pensiero dei docenti dalle metafore da essi prodotte.

Il quadro teorico di partenza è stato la base per definire l'ipotesi e le domande di ricerca. Le domande sono tre, due per la *professional vision* e una per il pensiero dei docenti, e vertono proprio su come sia evoluta la visione professionale degli studenti di didattica generale dall'inizio alla fine del corso. Per quanto concerne la visione professionale ci si chiede se il livello di narrazione, oltre a essere descrittivo, sia anche esplicativo e su quali delle quattro logiche si concentri maggiormente l'attenzione dei partecipanti al corso di didattica durante la narrazione.

Mentre, per quanto riguarda il *teachers' thinking*, ci si è chiesti come fosse cambiato il modo di vedere il docente in seguito al corso di didattica. Quello che sembra emergere dalla ricerca è il passaggio dell'insegnante da mero trasmettitore di conoscenza a professionista riflessivo che progetta e interagisce con gli alunni e con il contesto.

In virtù del materiale raccolto, ossia il lavoro di oltre 200 studenti che hanno prodotto in gruppo 62 metafore (31 iniziali e 31 finali), si è scelto di utilizzare un metodo d'analisi qualitativo.

In particolare, per rispondere alle prime due domande di ricerca, il metodo utilizzato è di tipo interpretativo-ermeneutico, categorizzando i testi metaforici in base agli indicatori "descrizione" e "spiegazione" e, poi, alle quattro logiche d'insegnamento: epistemologica, valoriale, d'apprendimento e d'ingegneria didattica.

Per quanto concerne, invece, la terza domanda, ossia il pensiero dei partecipanti sul ruolo del docente, si è partiti dalle metafore stesse, etichettandole con un *line-by-line coding* e creando delle categorie. Per

questi procedimenti sono state seguite le indicazioni della *Grounded Theory* (Charmaz, 2006).

Dopo la triangolazione dei dati sono stati elaborati dei risultati che hanno permesso di rispondere alle domande di ricerca e di giungere a delle conclusioni.

Capitolo 1

La metafora

Introduzione

La metafora è stata oggetto di studio di filosofi e linguisti da Aristotele in poi.

Solo negli anni 50 del '900, però, si è cominciato a parlare della metafora come qualcosa di più di un mero strumento linguistico. Lakoff e Johnson (1980; 1998), ad esempio, ma anche Varela (1979; 1992) e altri autori più recenti come Casonato (1994), hanno visto in questa figura uno strumento cognitivo, che permette di categorizzare e concettualizzare le nostre esperienze, così da interpretarle.

La metafora, infatti, è una questione di pensiero e azione, e nasce in seguito alle esperienze che facciamo nel mondo come soggetti che, secondo l'approccio enattivista, non sono di fronte alla realtà, ma sono nella realtà. Il corpo partecipa in modo olistico al processo di conoscenza e apprendimento e ne diventa protagonista, mentre, la metafora, rappresenta un importante strumento di espressione.

Secondo la teoria di Lakoff e Johnson, infatti, il nostro sistema concettuale è prettamente di natura metaforica e la nostra mente si serve proprio dei concetti fisici e concreti, ossia esperiti (spazio oggetti...), per delineare quelli astratti e lo fa tramite l'uso di metafore.

1.1 La storia della metafora

Vista come la “regina” delle figure retoriche, la metafora (dal greco *metaphorá* «trasferimento») consiste nel sovvertimento di significato rispetto al significato proprio, di due parole o segmenti del discorso.

La metafora è stata da sempre considerata una mera figura retorica, o meglio un artificio linguistico che ha a che fare con un “linguaggio straordinario”, poetico, più che con un linguaggio comune. Essa è stata anche considerata uno strumento con caratteristiche esclusivamente linguistiche, “una questione di parole piuttosto che di pensiero e azione” (Lakoff & Jhonson, 1998, p.21), ma questo non è sufficiente per caratterizzarla nel suo significato più profondo.

Facendo un *excursus* sulla storia di tale figura retorica, il primo che la approfondì è stato Aristotele, il quale impostò il modo in cui sarà vista la metafora per i secoli successivi.

Egli la definì come: il procedimento che riguarda un confronto tra nomi in cui il significato proprio è tradotto in un significato “figurato” o non proprio. Aristotele identificò quattro tipologie di metafora che, prevedendo l’applicazione di un nome estraneo, passano dal genere alla specie, dalla specie al genere, dalla specie alla specie o per analogia (Aristotele, 1457b, 7-15).

È soprattutto quest’ultimo modo (per analogia) che fissa l’idea di metafora nel tempo, ossia l’idea di confronto fra due relazioni, in cui $A: B$ (prima relazione) = $C: D$ (seconda relazione). Ad esempio il tramonto si rapporta al giorno come la vecchiaia si rapporta alla vita, che tradotto dal filosofo in metafora diventa “La vecchiaia è il tramonto della vita”.

Oltre ad Aristotele, anche altri autori hanno trattato la metafora e il suo significato. Sia Cicerone che Quintiliano la definirono come una similitudine abbreviata.

Il primo l'ha vista come «una breve similitudine ridotta a un'unica parola [...] messa in un posto altrui come se fosse il suo» (Cicerone, *Orator* III, xxxix, 157).

Quintiliano nella sua opera "Institutiones Oratoriae" pone la metafora nel capitolo degli ornamenti del discorso e, confermando l'idea di Cicerone, la descrive come: "una similitudine abbreviata, che trasporta un termine o un'espressione dal luogo in cui è proprio a quello in cui o manca il termine proprio oppure il traslato ne è migliore" (Quintiliano, *Inst.* VIII, vi, 8).

Pertanto, è sì una similitudine, ma con la differenza che non c'è un paragone esplicito con l'oggetto che si vuole descrivere, poiché la metafora prende il posto della parola stessa. Ad esempio dire che un uomo è *come un leone* (similitudine) è diverso che dire che un uomo è *un leone* (*Ibidem*).

La tradizione latina considera la metafora come una figura retorica, il mezzo per abbellire un discorso, poiché crea reti di significati inattesi. È per questo che i latini e tutta l'antichità, in generale, hanno insistito sull'idea che la metafora venisse utilizzata per diletto e spiegazione.

Le cose rimangono invariate fino all'arrivo di Gianbattista Vico (1744). Durante il Medioevo, infatti, la metafora è stata collegata alla figura retorica dell'analogia. L'idea è che, attraverso una data immagine, è possibile sviluppare un intero circuito di significati con scopi didattici e conoscitivi. In questo caso, la metafora non si estende solo al singolo termine (*translatio*), ma a segmenti discorsivi più estesi (*transumptio*) (Vico, 1744).

Un esempio di transumato è nella Divina Commedia di Dante Alighieri (1321), in cui la *selva oscura* diventa cellula metaforica pronta a essere variata nelle sue componenti semantiche

È nel Novecento che l'interesse per la metafora si riaccende. In particolare, negli anni cinquanta del XX secolo aumenta il numero di pensatori e filosofi che se ne occupano, forgiando diversi filoni di pensiero e teorie esplicative del concetto di metafora.

Nascono, in particolare, tre filoni di pensiero su tale figura retorica: la metafora come figura di pensiero, come figura discorsiva e come figura dell'ineffabile.

Il primo filone inaugurato nel 1936, ha come padre fondatore I. A. Richards che inizia a vedere la metafora come un mezzo di vera e propria "costruzione del pensiero". Egli, nella sua teoria, fa una distinzione tra il termine "metaforizzante" e quello "metaforizzato".

Il primo, anche detto *vehicle* ("veicolo"), è il termine di paragone, mentre il secondo, detto *tenor*, indica il legame tra i due termini della metafora. L'unione che si crea tra *vehicle* e *tenor* crea una transazione tra contesti differenti che favorisce la formazione di nuovi pensieri e significati, nonché di nuove informazioni (Richards, 1936).

Il secondo filone, invece, vede la metafora come un *tropo discorsivo* (figura retorica che prevede la trasposizione del significato). Henry (1975) sostiene che essa è costituita da una doppia metonimia¹, ritornando alla visione della metafora come analogia di Aristotele (Henry, 1975).

Il terzo e ultimo filone ha come esponente il filosofo Paul Ricœur, il quale nel testo *La métaphore vive* (1975) definisce la metafora come la creazione di un pensiero originale effettuato attraverso l'interpretazione di

¹ La figura retorica della *metonimia* è un procedimento linguistico espressivo che consiste nel trasferimento di significato da una parola all'altra per una relazione o contiguità spaziale, temporale o causale, usando ad esempio, il nome del contenitore per il contenuto, della causa per l'effetto, della materia per l'oggetto e così via.

una ‘contraddizione’, aggiungendo un senso all’idea che emerge. Ricœur per costruire la sua teoria, parte da Aristotele, il quale affiancava la metafora alla retorica, facendole perdere così (secondo Ricœur) il suo valore specifico. D’altro canto il filosofo francese vuole combattere questo appiattimento che ha caratterizzato la metafora fino a quel momento, dandole una nuova luce: la metafora è il filo conduttore trascendentale nel cammino che conduce all’ermeneutica. Le caratteristiche della metafora individuate da Ricœur sono, in primo luogo, la funzione di denominare, sottolineando il suo ruolo di figura retorica, ossia di “trasferire” il significato da un nome all’altro, deviando il senso letterale della parola.

Altra caratteristica che riprende da Aristotele, esaltandola, è quella della somiglianza, sostenendo però che la metafora non agisce solo sulla singola parola, ma sull’intero enunciato. Ricœur in questo modo amplia il significato della metafora al discorso, opponendosi alla mera funzione di denominazione, considerandola così uno strumento di innovazione semantica operante nella ri-descrizione degli aspetti sensoriali ed estetici (Ricœur, 1975).

Le metafore letteralmente si possono, quindi, si definire come figure retoriche che prevedono la “trasposizione di un nome che è di un oggetto a un altro oggetto e come espressione di un significato ad essa preesistente” (Casonato, 1994, p. 41), ma ciò non le definisce nella loro totalità.

1.2 Che cos'è la metafora?

Negli anni 50' del 900, come abbiamo precedentemente detto, nascono varie teorie che esprimono il concetto di metafora come qualcosa di più di una mera figura retorica. Tutte queste sono connesse dall'idea della metafora come strumento cognitivo che crea e esplicita nuovi significati, come ad esempio la teoria dell'interazione di Max Black del 1954.

Il saggio *Metaphor* (Black, 1954) è stato la svolta del dibattito, sino a quel momento solo letterario, sulla metafora. Black ha recuperato la visione di Richards, sostituendo il termine *tenor* o *topic*, ossia il soggetto primario della metafora, quindi la parola rilevante dell'espressione metaforica, in *focus* e il termine *vehicle* in *frame* o soggetto secondario, che egli individua nel contesto linguistico in cui il focus è inserito. Secondo l'autore, il frame agisce sul focus e ciò comporta tanto la definizione del soggetto primario, quanto quella del soggetto secondario e di conseguenza l'interazione tra i due sistemi concettuali impliciti. In tal modo si scoprono degli isomorfismi tra il *frame* e il *focus*, fondati sia sull'identità che sulla somiglianza e quindi una rete di proprietà comuni all'uno e all'altro.

Black, in particolare, sostiene:

I due soggetti "interagiscono" nel seguente modo: (i) la presenza del soggetto primario incita l'ascoltatore a selezionare alcune delle qualità proprie del soggetto secondario; e (ii) lo invita a costruire un "complesso di implicazioni" parallelo che possa andar bene per il soggetto primario; e (iii) reciprocamente induce dei cambiamenti paralleli nel soggetto secondario (ivi, p.114).

La metafora diventa perciò "la punta di un modello interattivo sommerso", in parte scoperto poiché fondato sul senso letterale, in parte creato poiché si fonda sull'estensione, attraverso l'interazione, dei significati ordinari delle parole (Black, 1954).

Secondo la teoria interattiva, infatti, di Black:

Una metafora efficace ha il potere di mettere due domini separati in relazione cognitiva ed emotiva usando il linguaggio direttamente appropriato all'uno come una lente per vedere l'altro; le implicazioni, le associazioni, i valori costitutivi intrecciati all'uno letterale dell'espressione metaforica ci permettono di vedere un nuovo argomento in un nuovo modo. L'estensione dei significati che ne risulta le relazioni che se vengono a creare fra campi inizialmente disparati non possono essere né anticipatamente previsti né successivamente parafrasati in prosa (Black, 1960, p.87).

Dunque, Black vede il pensiero metaforico come un particolare modo di comprendere la realtà e non un semplice sostituto ornamentale del pensiero.

Ad opporsi alla teoria interattiva fu, negli anni '70, Donald Davidson, il quale nell'articolo *What Metaphor Means* (1978) sostiene la teoria per cui la metafora non è uno strumento cognitivo che crea nuovi significati, come sosteneva Black, né un mezzo che porta all'espressione di significati nascosti, ma il significato di una parola è riconducibile al suo uso nel linguaggio corrente. O meglio, non è guardando alla somiglianza che si comprende il significato della metafora, bensì, al contrario, è guardando alla metafora che si può comprendere la somiglianza stessa (Davidson, 1978).

Pertanto, se per la teoria interattiva la metafora spiega la somiglianza in quanto la crea, per Davidson la metafora esprime il suo significato letterale, applicandolo semplicemente in maniera immaginativa alle parole.

In tal senso, usare la metafora significa esprimere in un modo diverso e non ordinario qualcosa che le parole di per sé (nella loro interpretazione letterale) significano già (Casonato, 1994).

Chi, invece, ha approfondito la concezione di metafora proposta da Black sono i filosofi della scienza Boyd e Khun, per far fronte al problema dei termini della nuova teoria scientifica. Boyd (1979) ha risolto la questione sostenendo che il sostenitore di una teoria sa a che cosa si riferiscano i termini che utilizza, non tanto grazie a un atto di denominazione, quanto a un "accesso epistemico alla realtà" (Casonato,

1994, p.45). D'altra parte, Khun (1979) si discosta da questa concezione obsoleta della realtà, puntualizzando il ruolo che ha la metafora nel rapporto linguaggio-mondo, sostenendo che essa, oltre a dare vita a nuove prospettive epistemiche, realizza anche il riferimento di nuovi termini scientifici nello stesso modo in cui avviene l'atto di denominazione di un oggetto. In sintesi, secondo il filosofo, la metafora ha la funzione di indicare qualcosa, individuando con precisione le proprietà che danno vita al riferimento della parola agli oggetti (*ibidem*).

A rompere definitivamente con le concezioni tradizionali, però, sono Lakoff e Johnson², che, con la loro linguistica cognitiva, basandosi sulla teoria di Black, prevedono che solo i trasferimenti di strutture concettuali da un dominio all'altro siano "metafore" e, pertanto, la loro competenza di studio è maggiormente della psicologia che della linguistica tradizionale (Casonato, 1994).

Il concetto chiave dei due autori è che la metafora sia uno strumento cognitivo, una questione di pensiero e azione che ci permette di categorizzare le nostre esperienze, facendoci attuare ogni forma di operazione concettuale, dalla formulazione di modelli scientifici (come sostiene anche Black) che non sono altro che grandi e complesse metafore con cui vengono interpretati i fenomeni, alle nostre azioni quotidiane (Lakoff e Johnson, 1998).

Lo stesso Varela (1992) pone l'attenzione sulle operazioni cognitive che vanno a costituire il processo psicologico che dà luogo alla metafora: «le strutture cognitive emergono dai tipi di schemi senso-motori che consentono all'azione di essere guidata percettivamente» (Varela, 1992, p. 19), connettendo così anche il tema delle strutture

² Mark Johnson e George Lakoff sono, rispettivamente, un filosofo e un linguista, si sono occupati dello studio della metafora del punto di vista delle loro due discipline di riferimento, mostrando come la metafora non sia solo una figura di linguaggio, ma sia soprattutto una forma di pensiero. (Lakoff e Johnson, 1998)

cognitive incorporate (*embodied*) a quello della metafora (Casonato, 1994, p. 51).

L'approccio enattivista (Maturana e Varela, 1987), infatti, sostiene che il corpo partecipa in modo olistico alla conoscenza e all'apprendimento mentre esperisce, ossia agisce e interagisce con l'ambiente e si pone come alternativa alle teorie rappresentazionali della cognizione, rivalutando il ruolo del corpo e dell'azione nel processo di conoscenza (Varela, Thompson e Rosch, 1991).

Emerge l'indistricabile legame tra ambiente, corpo, strumenti e processi cognitivi, poiché si considera il soggetto non di fronte al mondo, ma nel mondo.

La teoria *embodied*, nasce quindi dalla concezione che il corpo non è solo biologico, ma è anche esperienziale e fenomenologico e dalla cognizione come qualcosa di incorporato, come azione incorporata (*embodied*).

Varela, Thompson e Rosch (1991) scrivono:

the world is inseparable from the subject, but from a subject which is nothing but a project of the world, and the subject is inseparable from the world, but from a world which the subject itself projects (Ivi, p. 7).

Le sorgenti, quindi, dalle quali nascono le strutture concettuali sono due:

- 1) La natura strutturata dell'esperienza corporea;
- 2) La nostra capacità immaginativa di fare proiezioni su strutture concettuali, in base ad alcuni aspetti ben strutturati dell'esperienza corporea e interattiva (Varela, 1992).

Lakoff e Johnson aggiungono a questa idea il fatto che il nostro sistema concettuale sia prettamente metaforico e mettono in crisi il concetto stesso di "letterale", andando a individuare strutturazioni

metaforiche anche nelle espressioni linguisticamente più univoche e letterali.

La metafora diviene così l'incipit per una messa in discussione della natura e del significato del linguaggio e delle sue espressioni, che, per essere comprese, necessitano di un'interpretazione "oltre al linguaggio stesso", che punti allo studio delle nostre esperienze e del modo di categorizzarle. In questa teoria emergono stretti i nessi tra linguaggio e strutture cognitive, nonché gli usi culturalmente determinati, poiché il nostro modo di pensare deriva anche dalla nostra cultura di appartenenza (Lakoff e Johnson, 1998).

Più recentemente, sulla scia di Lakoff e Johnson, Holman (1980) e Yob (2003) considerano la metafora uno strumento utile per comprendere ed interpretare la realtà. Holman vede nella metafora un dispositivo analogico che funge da strumento cognitivo utile a strutturare e a definire un'esperienza allo scopo di acquisirne il significato (Holman, 1980), mentre Yob (2003) sostiene che sia un mezzo funzionale alla definizione di idee astratte.

Non sempre si è consapevoli delle metafore e del ruolo che esse hanno sul nostro pensiero e sulle nostre azioni, in quanto queste giocano sotto il livello della nostra coscienza (Bowman, 1996-97). I ricercatori, ad esempio, sono spesso guidati da immagini mentali e pattern metaforici che rispecchiamo il loro pensiero professionale e li condiziona nel loro agire, anche se non ne sono pienamente consci (Martinez, Sauleda, Huber, 2000).

1.3 La teoria di Lakoff & Jhonson

Come detto, chi si è occupato maggiormente dei processi che sono all'origine della metafora sono Lakoff e Johnson (1980, 1998).

I due autori (1980) sostengono in sintesi che:

- La metafora è una questione di pensiero e azione e solo in modo derivato una questione linguistica;
- Le metafore possono essere basate su similarità;
- Spesso, sono le similarità più rilevanti a essere create dalla metafora;
- L'azione della metafora dà una comprensione parziale di un tipo di esperienza in termini di un'altra esperienza (Lakoff & Johnson, in Casonato 1994).

Nella loro teoria essi suddividono le metafore in tre tipi: quelle strutturali, di orientamento e ontologiche.

Le prime, strutturali, prevedono che un concetto sia metaforicamente strutturato in termini di un altro. Ad esempio la metafora “la discussione è una guerra” si basa su un altro concetto, quello del combattimento. In tal modo ci si concentra solo sull'aspetto combattivo della discussione, perdendo di vista altri aspetti, come quello cooperativo. Altro esempio potrebbe essere il nostro modo di comunicare, che come ha osservato Michael Reddy, nasconde in sé la seguente metafora complessa:

LE IDEE (O I SIGNIFICATI) SONO OGGETTI;
 LE ESPRESSIONI LINGUISTICHE SONO CONTENITORI;
 LA COMUNICAZIONE È L'ATTO DI SPEDIRE QUALCOSA.

Quindi il parlante mette in “contenitori” le sue idee (oggetti) e le spedisce tramite un canale, che è il linguaggio.

Questa metafora implica che le parole e i significati siano dotati di significato in sé stessi, indipendentemente dal contesto e dal parlante. Non si considera che alcune espressioni hanno senso solo se poste in un determinato contesto.

In questi esempi si nota come, sì, si costruisce la metafora a partire da altri concetti, ma che comunque i concetti metaforici che

emergono danno solo una comprensione parziale della realtà, nascondendone altri (Lakoff & Jhonson, 1998).

Il secondo tipo di metafore fa capo alle metafore di orientamento, dal momento che la maggior parte di esse ha a che fare con l'orientamento spaziale: su-giù, sopra-sotto, dentro-fuori; avanti-indietro... Questi orientamenti derivano dal modo di essere del nostro corpo e dell'ambiente fisico in cui viviamo. Queste ci servono per dare un orientamento spaziale al concetto, ad esempio: contento è su. Questo tipo di metafore ha basi culturali ed è arbitrario, quindi viaria da cultura a cultura (*ivi*, 1998).

Quello che emerge dalle metafore di orientamento, infatti, è che queste derivino dalla nostra esperienza: è la strutturazione che conferiamo a una particolare esperienza, che ci si presenta come un tutto strutturato (*gestalt*), che fa sorgere la metafora.

Il terzo tipo riguarda le metafore ontologiche, che si dividono in metafore di entità o sostanza e in quelle del contenitore.

Le prime sono quelle che usiamo quando si supera il limite del puro orientamento spaziale, o meglio, “modi di considerare eventi, necessità, attività, emozioni, idee ecc... come entità o sostanze” (Lakoff & Johnson, 1998, p.46). Noi, infatti, anche quando gli oggetti non sono precisamente delimitati, tendiamo a categorizzarli o raggrupparli per riflettere su di essi.

Queste servono per riferirsi in modo razionale alle nostre esperienze.

Le seconde, invece, sono dette del contenitore e si dividono in: superfici territoriali, campo visivo, eventi, azioni, attività e stati d'animo. Noi tendiamo a delimitare le nostre esperienze da contenitori, che possono essere esterni (il territorio o l'ambiente in cui viviamo) o interni a noi (il nostro campo visivo), oppure utilizziamo oggetti o eventi come qualcosa che contiene un'azione o noi stessi, ad esempio:

“Vai alla gara?”. In questo caso la gara è vista come un contenitore all'interno del quale noi andiamo (*ivi*, p.50-51-52).

Da ciò emerge che gli autori sostengono fermamente che il nostro sistema concettuale sia prettamente di natura metaforica, ossia che la maggior parte dei nostri concetti sia strutturata, o meglio, parzialmente strutturata in termini di altri concetti.

Ma, quindi, come è fondato il nostro sistema concettuale?

1.3.1 Il nostro sistema concettuale

I concetti che utilizziamo sono, secondo gli autori, frutto della nostra “diretta esperienza fisica” e della nostra cultura di appartenenza.

Inoltre, si parte dal presupposto che la maggior parte dei concetti che usiamo siano astratti, come: il tempo, le emozioni, la comunicazione e, quindi, ogni volta che li esprimiamo metaforicamente necessitiamo di quelli che vengono definiti dai due autori come concetti non- metaforici (ad esempio quelli spaziali, di movimento o oggettuali), che emergono dal diretto contatto che noi abbiamo con la realtà fisica. Questi, essendo concreti e con delle basi fisiche, ci servono per delineare, metaforicamente, i concetti astratti, meno riconoscibili, permettendoci così di comprendere meglio la realtà (Lakoff & Jhonso, 1980). Inoltre, non basta un unico concetto non-metaforico per definire un concetto astratto, per questo spesso i concetti astratti sono definiti metaforicamente da più di un concetto e ciò permette di vedere più aspetti dello stesso concetto astratto.

Ad esempio le idee possono essere definite metaforicamente come: persone, piante, prodotti, risorse, ciascuno dei quali definisce un aspetto caratteristico dell'idea.

Si può quindi sostenere che per i due autori i concetti astratti siano frutto di *clusters* di metafore, che fanno capo a caratteristiche del concetto stesso (*ibidem*).

Le metafore derivano, quindi, dalle nostre esperienze sia fisiche che culturali e sono il modo in cui noi abbiamo per definirle. Una delle teorie su cui si fonda l'idea di Lakoff & Johnson è quella della *Gestalt*. Essi sostengono che le metafore esprimano delle esperienze gestaltiche complesse con un processo che prevede un'associazione tra un'esperienza A e un elemento B. Per cui se A è B, ciò significa che alcune dimensioni della struttura di B possono essere sovrapposte alla gestalt di A, perché hanno delle caratteristiche in comune (Lakoff & Johnson, 1980).

La strutturazione di un'esperienza, però, dipende anche, come è già stato detto, dal nostro modo di vedere le cose come membri di una data cultura (Lakoff & Johnson, 1980). I concetti, infatti, emergono sì dalla nostra esperienza diretta, ma, come abbiamo visto, sono strutturati dalle metafore dominanti della nostra cultura, grazie alle quali interpretiamo la realtà.

Le rappresentazioni delle esperienze gestaltiche possono pertanto essere suddivise in tale modo:

1. *A particular experience or occurrence in the world.*
2. *A particular experiential gestalt: (a) a structure within a person's experience that identifies that experience as being of a certain kind; or (b) a structure in terms of which a person understands some external occurrence and that identifies that occurrence as being of a certain kind.*
3. *A concept (or generalized experiential gestalt): A mental structure that characterizes a category of personal experiences or occurrences in the external world. Concepts emerge both from constant direct interaction with our environment and from knowledge we gain as members of our culture. Concepts have certain natural dimensions of structure, each of which is based on some aspect of our personal or cultural experience.*
4. *A representation of a concept (or generalized experiential gestalt): A mathematical object which is a model of a concept (or generalized experiential gestalt). That is, a representation of a concept is a mathematical model of the structure of a category of personal experiences or a model of a structure in terms of which we understand external occurrences (Lakoff & Johnson, 1980, p. 11).*

L'ordine dall'1 alla 4 dipende dal livello di astrazione dell'esperienza gestaltica, infatti la maggiore distinzione che si ha di un concetto metaforico è tra questo e la sua rappresentazione (ad esempio una formula matematica). Quest'ultima non è il concetto stesso, ma esiste, come il concetto metaforico all'interno dell'esperienza

Capitolo 2

***Professional vision* e formazione professionale**

Introduzione

Le ricerche sulla *professional vision* hanno messo in evidenza che l'approccio alla formazione degli insegnanti è cambiato di molto, passando dall'idea di «training» all'idea di «formazione professionale».

I formatori oggi non sono più interessati a fornire soltanto tecniche di insegnamento, ma vogliono che anche gli insegnanti sviluppino competenze che permettano loro di prendere decisioni in modo indipendente, basandosi su teorie di apprendimento con una riflessione sistematica sul processo di insegnamento.

I docenti sono agenti attivi e professionisti nel loro lavoro (Santagata, 2012, vol 12, numero 79).

Questo è l'obiettivo che i corsi di formazione si prepongono di raggiungere, un obiettivo molto più complesso, che può essere sintetizzato come sviluppare una *professional vision* nei docenti in formazione.

Quest'ultima è stata vista come un valido indicatore per una conoscenza integrata degli insegnanti (Goodwin, 1994) ed è la capacità di riconoscere e interpretare le caratteristiche rilevanti delle situazioni in aula (van Es & Sherin, 2002).

Si è anche visto che i docenti in pre-servizio, all'inizio della loro formazione universitaria, spesso non sono in grado di dirigere la loro attenzione agli elementi rilevanti dell'insegnamento in classe, al fine di selezionare eventi e situazioni che si è dimostrato influenzino l'apprendimento degli studenti (Star & Strickland, 2008), trovandosi spesso in difficoltà, soprattutto nel confronto con il contesto classe.

Molti approcci e metodi hanno provato a descrivere e a comprendere al meglio la *professional vision*, a partire da Van Es e

Sherin fino a Marguerite Altet. In ogni ambito si cerca di studiare la visione professionale con approcci metodologici differenti, sia qualitativi che quantitativi, e ciascuno ne ha messo in luce aspetti peculiari.

2.1 La visione professionale

La visione professionale è stata identificata come un importante elemento dell'expertise dell'insegnante e che può essere sviluppata nel corso della sua formazione (Seidel e Strürmer, 2014).

Stando alla definizione di Seidel e Stürmer la *professional vision* riguarda l'uso delle conoscenze possedute per individuare (*Noticing*) e interpretare (*Reasoning*) le caratteristiche significative delle situazioni in aula.

Precedentemente, anche Van Es e Sherin hanno identificato la visione professionale dei docenti come la capacità di individuare e interpretare le vicende in aula. Le autrici, però, si sono soffermate solo sul *noticing* ossia la capacità di identificare cosa sia importante in quella determinata situazione (cosa fanno gli studenti, cosa pensano...), collegando le specificità delle relazioni di classe con i principi della didattica e ragionando sul contesto di classe (Van es e Sherin, 2002). Sulla stregua di Van es e Sherin, Seidel e Sturmer (2014) hanno così distinto il *noticing* dal *reasoning*, sostenendo che il primo è il semplice osservare e identificare le situazioni significative in classe, mentre il secondo riguarda la capacità dell'insegnante di interpretare tali situazioni riflettendo sulle stesse e applicando le conoscenze teoriche acquisite.

Declinarono poi i due aspetti della visione professionale nei seguenti indicatori: il *noticing* in chiarezza degli obiettivi, supporto del

docente e clima di apprendimento e il *reasoning* in descrizione, spiegazione e previsione.

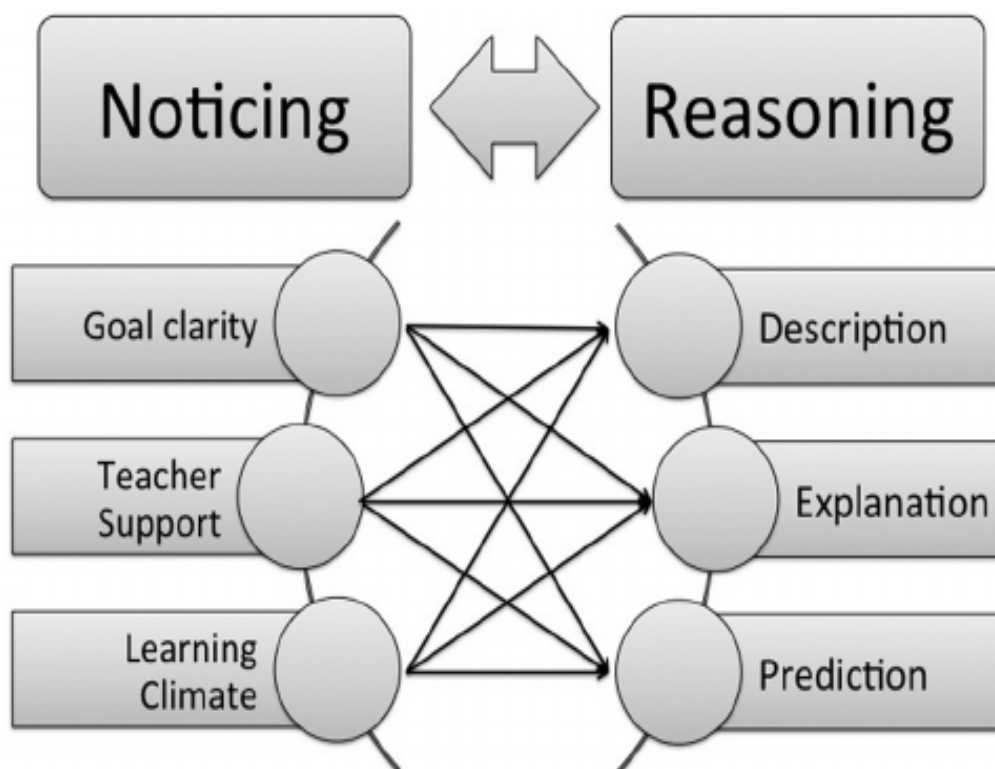


Figura 1: Modello della professional vision di Seidel e Stürmer, 2014

Per quanto concerne le componenti dell'osservazione, queste sono state scelte poiché rappresentano un equilibrio di componenti importanti di insegnamento apprendimento. Il clima di apprendimento è utile come indicatore per il contesto motivazionale e affettivo della classe, il supporto del docente è un importante componente per il processo di realizzazione di attività e dell'apprendimento degli studenti, mentre la chiarezza dell'obiettivo e l'orientamento riguardano la predisposizione per un apprendimento di successo.

Le componenti del ragionamento, invece, si distinguono per un sempre maggiore livello di profondità di interpretazione e riflessione da parte del docente.

Queste sono:

-La **descrizione** si riferisce all'abilità di distinguere in modo chiaro gli aspetti rilevanti del processo di insegnamento e apprendimento osservato in una determinata situazione, senza ulteriori giudizi a riguardo (ad esempio la chiarezza dell'obiettivo).

-La **spiegazione** si riferisce alla capacità di utilizzare ciò che si conosce o si è studiato in teoria per ragionare su una situazione, collegando gli eventi della classe a conoscenze professionali e classificarli in base alle componenti coinvolte.

-La **previsione** riguarda, infine, l'abilità di predire le conseguenze in base a ciò che si è osservato rispetto all'apprendimento degli studenti. Questa è la componente più elevata del ragionamento, in quanto richiama la conoscenza più approfondita dell'insegnante così come la sua applicazione nella pratica (*Ibidem*).

Il modello del *Noticing and Reasoning* si basa sulla visione di video, o meglio, su sequenze di video autentiche di situazioni in aula, usate come "input" per la conoscenza del docente. Brevi sequenze, in realtà, forniscono una miriade di stimoli data la quantità di atti, importanti e non, di insegnamento e apprendimento che presentano. L'osservazione permette di capire se i docenti prestino attenzione agli eventi che sono importanti e come li connettano con le loro conoscenze teoriche (*Ibidem*).

Affinità con questo modello si hanno con quello proposto da Santagata (2010), la quale si è occupata della formazione docente in particolare per quanto riguarda l'insegnamento della matematica (Santagata 2010; Santagata e Guarino, 2010). Anche in questo caso, si è pensato all'utilizzo del video come mezzo per sviluppare l'orientamento, la conoscenza e le capacità degli insegnanti in

formazione, che sono spinti a osservare e a riflettere su situazioni incentrate sull'insegnamento della matematica (Santagata e Guarino, 2010)

Il modello-guida utilizzato è il “Lesson Analysis Framework” (Santagata, 2010), il quale orienta i docenti nell'analisi del video tramite l'utilizzo di alcune domande su: l'insegnante (le sue azioni e le attività che ha creato per i suoi alunni), gli studenti (ciò che fanno e dicono) e la disciplina, in questo caso la matematica (i concetti e le procedure matematiche, che costituiscono l'obiettivo di apprendimento degli studenti).

In particolar modo, si possono riconoscere quattro livelli di analisi:

1. Identificazione degli obiettivi d'apprendimento.
2. Analisi dell'apprendimento degli alunni: ossia come i bambini si muovono rispetto all'obiettivo della lezione, cosa fanno e cosa dicono durante l'attività.
3. Costruzione di ipotesi riguardo gli effetti dell'insegnamento sull'apprendimento: ovvero la descrizione del pensiero del docente e del motivo che lo ha portato a ragionare così andando a capire che effetti il suo comportamento ha avuto sull'apprendimento.
4. Utilizzo dell'analisi per proporre strategie didattiche alternative. Una domanda in tale ambito potrebbe essere: come sarebbero andate le cose se si fossero messe in atto strategie alternative? (Santagata, 2010)

L'attenzione si rivolge soprattutto sull'apprendimento degli studenti.

Questo aspetto cambia nel contesto francese e in quello italiano, in cui l'attenzione si focalizza anche su altri livelli.

Per quanto riguarda il mondo francese, una delle maggiori esponenti è Marguerite Altet che si è occupata dello sviluppo della professionalità docente tramite la co-esplicitazione e la co-formazione, ossia un momento di riflessione individuale e poi grupale e condiviso sulle situazioni in aula (Altet, 2012).

L'aspetto, però, che emerge rispetto al processo di insegnamento-apprendimento è quello della co-attività tra l'insegnante e l'alunno, ossia la comune costruzione di del processo di apprendimento, ponendo l'attenzione a tre diverse dimensioni:

- epistemico-didattica, ossia la connessione con il contenuto della disciplina e le strategie e gli strumenti usati dal docente;

- pedagogica, ossia la relazione di insegnamento-apprendimento, in particolare quali attività e azioni mette in campo il docente per favorire l'apprendimento dello studente e, viceversa, il feedback che rimanda lo studente all'operato dell'insegnante, in base al quale quest'ultimo potrà rivedere la sua azione.

- relazionale, cioè i ruoli e le posizioni dei protagonisti della situazione (*Ibidem*).

Simile, ma non uguale, è il modello delle logiche di Rossi (Rossi, 2012), che consiste nell'analisi di una situazione di classe, dopo un'attenta osservazione, di quattro aspetti, chiamati logiche, del processo di insegnamento-apprendimento.

Queste sono:

- Logica epistemologica, che comprende la metodologia di ricerca della disciplina, i suoi concetti, teorie fondamentali e il suo linguaggio specifico.

- Logica d'apprendimento, ossia il tener conto da parte del docente di ciò che gli studenti possono apprendere e del livello di sviluppo psico-fisico e cognitivo che hanno raggiunto.

- la logica dell'ingegneria didattica, comprende la metodologia dell'insegnante usata per trasporre in classe i contenuti del sapere, quindi: i mediatori didattici, le strategie o procedure didattiche, le condizioni organizzative e gli aspetti comunicativi.

-Logica valoriale, riguarda i valori della società e dell'istituzione scolastica in cui si trovano gli studenti, ma anche i valori che trasmette l'insegnante durante l'attività didattica, tramite: scelte di contenuto e didattiche, alcune affermazioni che riguardano ciò a cui crede e la sua "manner", i comportamenti che ha con gli alunni.

2.2 Come sviluppare la visione professionale

La necessità di studiare e approfondire il concetto di visione professionale nasce da un disagio degli insegnanti all'inizio della loro carriera, i quali "lottano" durante i primi anni di servizio poiché non si sentono in grado di affrontare il contesto di classe (Stokking, Leenders, de Jong & van Tartwijk, 2003).

Finora la visione professionale dell'insegnante è stata studiata con approcci qualitativi, tramite la lettura del contesto e il ragionamento sullo stesso, anche se ultimamente, grazie a recenti ricerche come quella di Seidel e Stürmer, Santagata e altri autori precedentemente citati, sono emersi modelli più accurati e metodi di tipo quantitativo.

Lo sviluppo della visione professionale diventa quindi necessario per affrontare la carriera di insegnante.

La formazione del docente può essere vista come:

A process of increasing participation in the practice of teaching, and through this participation, a process of becoming knowledgeable in and about teaching (Adler, 2000, p.37).

Esso, inoltre, riguarda molti ambiti della pratica docente, tra cui: la classe, la comunità in cui è inserita la scuola, la formazione e il

costante aggiornamento, pertanto è necessario approcciarlo da vari punti di vista, non solo dalla relazione individuale studente-insegnante, ma anche dal sistema sociale in cui sono inseriti i partecipanti (Borko, 2004).

Borko (2004) mette in luce vari aspetti su cui puntare durante il processo di formazione degli insegnanti:

- 1- **La conoscenza della disciplina.** I docenti in formazione devono conoscere i concetti e i principi base della loro disciplina, come questi sono connessi tra di loro e il processo usato per creare nuova conoscenza. Pertanto un corso di formazione che preveda lo sviluppo di questo punto aiuta i docenti a incrementare la loro professionalità.
- 2- **Il pensiero degli studenti.** Gli insegnanti devono capire le idee degli alunni (in questo caso i docenti in formazione) allo sviluppo della disciplina e in generale le loro conoscenze ingenuie. Varie ricerche hanno dimostrato come partire dal sapere iniziale degli studenti sia funzionale a una maggiore motivazione e a incentivare e favorire l'apprendimento significativo (Ausubel, 1978). Tramite attività come il colloquio clinico, il formatore può scovare quali sono le idee dei futuri docenti, le loro misconcezioni e il ruolo che queste idee hanno nella loro conoscenza, così da progettare un percorso *ad hoc*.
- 3- ***Instructional practice.*** La pratica didattica e la ricorsività teoria-pratica sono la chiave per una professionalità docente completa e a tutto tondo. La pratica permette allo studente di mettere su campo le sue conoscenze e ristrutturarle, così come la teoria va a lavorare sulla pratica per migliorarla e renderla più consapevole.

Questi elementi sono risultati necessari affinché nell'insegnante in formazione ci fosse un apprendimento significativo. Tale apprendimento non è un processo immediato, ma ha un percorso lento che varia da persona a persona; alcuni insegnanti infatti cambiano più di altri o sviluppano delle competenze più facilmente rispetto ad altre.

La ricerca di Borko ha anche mostrato quanto una comunità di professionisti forte e preparata possa implementare l'apprendimento dei docenti in formazione.

2.3 La concezione degli insegnanti in formazione iniziale

Uno dei punti su cui si focalizza la comunità scientifica che si occupa di sviluppo professionale è proprio quello di partire dalle conoscenze pregresse dello studente. Già nella formazione di un professionista, che non sia un insegnante, si possono trovare delle conoscenze o delle idee pregresse su quella data professione, ma la cosa si fa ancora più accentuata quando si tratta di docenti. Le loro concezioni, infatti, sono viziate da ruoli e luoghi vissuti per anni, anche se nel ruolo di studenti (Seldin, 2004).

Per avviare il futuro insegnante a una visione professionale il primo passo è acquisire consapevolezza delle concezioni che ha elaborato, spesso inconsciamente, su insegnamento, apprendimento e insegnante. Tali concezioni influenzeranno comunque la filosofia educativa del futuro docente e la filosofia educativa è un elemento fondante dell'identità professionale (Seldin, 2004 in Rossi, Pezzimenti 2015).

La filosofia educativa racchiude in sé quelle che sono le concezioni di insegnamento e apprendimento, i valori che sono alla base della professione, le idee sul modo di apprendere e di insegnare e le motivazioni che hanno spinto l'insegnante a intraprendere questa professione (Polany, 1979).

Gagnè (1992) pone come terzo principio dell'istruzione la stimolazione e il recupero delle conoscenze pregresse, mentre Merrill (1994), oltre all'*integration*, *application* e *demonstration*, si riferisce all'*activation* come uno dei principi chiave dell'istruzione centrata sul problema.

Secondo Ausubel (1978), invece, nel momento dell'acquisizione di un nuovo concetto, questo diventa potenzialmente significativo se si può legare a un'idea più comprensiva già presente nella struttura cognitiva.

Egli, a tal proposito, propone questo esempio (*Ivi*, p. 155)

Ad esempio, quando gli studenti di cultura occidentale vengono per la prima volta introdotti al concetto poco familiare di peccato dei Buddisti, probabilmente tendono a includerlo come variante modificata sotto il corrispettivo Giudaico- Cristiano della loro struttura cognitiva. (...) Il nuovo significato a' che emerge quando a è collegato con e interagisce con A in tal modo, è il prodotto della loro interazione ed è esso stesso un contenuto cognitivo differenziato.

Il concetto che emerge, o meglio, il prodotto reale di tale interazione tra la nuova e l'idea già presente risulta essere più vasto e complesso di quanto ci si possa immaginare. Ausubel parla di tale fase come quella dell'*assimilazione* che è un aspetto del processo di apprendimento.

In questo momento non viene modificata solo la nuova idea *a*, ma anche l'idea *A* già presente nella struttura cognitiva; in secondo luogo i due prodotti *A'* e *a'* rimangono in rapporto tra loro come membri costitutivi concatenanti di una nuova unità ideativa composta, detta anche, complesso ideativo (*Ibidem*).

Laurillard (2015), riferendosi all'importanza dell'esperienza che lo studente "si porta con sé" e che incide sulle sue motivazioni e partecipazione, individua tre modelli sulla concezione di conoscenza che si sviluppano ciascuno come regolazione del precedente.

Questi sono:

- una posizione dualistica della conoscenza come vera o falsa, di cui è responsabile un'autorità;
- una concezione aperta della conoscenza come una molteplicità di posizioni di valore uguale;
- una visione della conoscenza relativizzata e contestualizzata, che richiede allo studente un impegno personale per essere allineata ai propri valori (ivi, p. 55).

Per apprendere in modo significativo è necessario che l'insegnante crei un dispositivo che favorisca l'esplicitazione delle concezioni iniziali dello studente quando inizia un percorso (Rossi, Pezzimenti, 2015).

La metafora, in tal caso, potrebbe essere lo strumento per far esplicitare allo studente le proprie conoscenze ingenue.

Essa, infatti, attraverso l'utilizzo di immagini di oggetti concreti può facilitare l'espressione dei propri pensieri anche i più profondi e non consapevoli, i concetti non permetterebbe (*Ibidem*).

2.4 Trasformare la pratica tramite le produzioni scritte

Altro aspetto su cui si è focalizzata la ricerca è come trasformare la pratica tramite le produzioni scritte.

Vanhulle (2016) si è occupata di questo aspetto della formazione professionale attuando uno studio su docenti novizi. La ricercatrice si è chiesta: come i docenti novizi elaborano un pensiero e un'identità professionale? Quali corsi e intermediazioni sociali possono favorire questo processo di formazione professionale?

In linea con Shön (1983) ed il "paradigma riflessivo" si pensa che la chiave per diventare degli insegnanti e professionisti esperti sia proprio la riflessione personale e individuale e l'abilità di chiedersi che

influenza abbia il proprio agire sull'apprendimento e la crescita degli studenti.

Pertanto, se l'obiettivo è quello di preparare gli insegnanti alla riflessione in azione, ciò che risulta importante è abituarli a farlo sin dalla loro formazione iniziale (Etienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, 2009).

Oltre a riflettere però, ciò che risulta fondamentale è l'atto di scrivere. Questo, infatti, sembra essere un mezzo funzionale non solo per lo sviluppo personale, ma anche per quello professionale (*Ibidem*).

Alla base di questo concetto vi sono le teorie di Vygotskij (1962) su pensiero e linguaggio e dalla loro connessione sin dall'infanzia.

Quando si pone lo studente nella condizione di creare una produzione scritta sulla propria esperienza professionale di apprendimento, ciò che si incentiva non è solo lo sviluppo del pensiero linguistico, ma è anche un modo per strutturare la sua conoscenza e riconfigurare la sua esperienza pratica (Vygotskij, 1962, p.34).

La scrittura diventa "un'esperienza dell'esperienza", un processo in cui si duplica l'esperienza stessa del lavoro (Vygotskij, 1962), aiutando l'individuo non solo ad anticipare, ma a gestire meglio la pratica prima di immergersi (Vanhulle, et al, 2016).

Infatti, l'atto dello scrivere in modo riflessivo è uno strumento di lavorazione e manipolazione della pratica stessa in quanto le conferisce dei significati, facendo sì che ci sia una ricorsività tra teoria e pratica e tra emozioni e pensiero, attuando quella che è la regolazione in azione (*Ibidem*).

La proposta di Vanhulle parte proprio da questo concetto e, tramite "l'analisi delle narrazioni sull'apprendistato professionale" (*Analysis of discourses about professional apprenticeship* o ADAP) su produzioni scritte di docenti novizi rispetto alla loro esperienza di

apprendimento professionale, vuole capire se esista una connessione tra riflessività e regolazione.

I docenti dovevano produrre testi scritti con l'aiuto di artefatti educativi con lo scopo non solo di ancorare la riflessività alla pratica in classe, ma di attuare una "valutazione" critica di situazioni e problemi, di azioni e di obiettivi da raggiungere. In tal modo si auspicava di ridurre o di risolvere il disequilibrio tra il soggetto e il suo ambiente, o in un sistema di concetti, affetti e azioni (Allal, 2007; Buysse, 2011).

Andando nello specifico della ricerca in questione sui PTs (*perspective teachers*), gli indicatori utilizzati per analizzare le produzioni scritte hanno riguardato, in primis, il *Pedagogical Content Knowledge* (Shulman, 1987), ossia tutto ciò che concerne sia i contenuti della professionalità docente sia le tematiche e le modalità di elaborazione di tali contenuti. Le sottocategorie di questo gruppo di indicatori, quindi, sono state: i riferimenti teorici, il tipo di conoscenze alla base della *professional knowledge* e le operazioni cognitive.

La seconda categoria di indicatori ha riguardato invece l'aspetto del processo semio-linguistico dei testi, quindi il modo di descrivere e di narrare le proprie esperienze di apprendimento.

Questa parte della ricerca ha conferito degli spunti molto importanti per comprendere sia il processo di riflessione che quello di regolazione. Infatti, tramite l'analisi della struttura logica dei testi, la loro coesione interna, i vari tipi di discorso e l'utilizzo di figure retoriche (metafore o altri tipi di mezzi stilistici), si è valutato il grado di riflessività che ne era alla base. In particolare, hanno ad esempio ricercato i modali nel testo (*may, can, shall...*) e compreso il punto di vista di chi parlava (se era in prima persona o meno) e in che posizione si poneva di fronte al discorso.

Infine, sono stati analizzati i testi in base all'aspetto specificatamente riflessivo e regolativo, in particolare è stato osservato

se i futuri docenti riflettevano sui problemi e trovavano una soluzione adeguata ad essi (sistemi di verbi di azioni e tempi posti in una posizione forte e che riguardano la deliberata presa di decisione) (*Ivi*, pp. 43-47).

Da questo studio sono emerse varie evidenze.

Intanto sono emerse molte discrepanze sul modo di incorporare e personalizzare la visione professionale e l'importanza della formazione professionale.

Inoltre, sono emerse difficoltà da parte degli studenti a integrare le conoscenze scientifiche con le procedure riflessive e con le pratiche regolative.

Infine, importante per i PTs sembra essere la formalizzazione delle esperienze e delle situazioni che conferisce un buono spunto per il processo riflessivo (*Ivi*, p. 52).

Situations and the experience of these situations therefore provide substance for reflective writing: the logos meets the pathos of real- life experience, as well as the ethos, which allows to position themselves as knowing and acting individuals within the situations they encounter (Vanhulle et al. 2016, p.52).

Capitolo 3

Metafore e pensiero dei docenti

Introduzione

Le metafore sono state usate spesso nelle ricerche sul pensiero dei docenti, proprio per fare emergere quelle che sono le loro idee rispetto all'insegnamento e all'apprendimento così da capirne l'orientamento e le eventuali misconcezioni.

Quando si parla di *teachers' thinking*, o pensiero degli insegnanti, si intende quel filone di ricerca che studia l'insieme di idee e concezioni personali dell'insegnante sulla propria professione e quanto queste incidano sullo svolgimento della stessa.

Quindi, come far emergere il pensiero degli insegnanti?

La metafora è considerata dalla letteratura come uno strumento efficace per far emergere le concezioni dei docenti sull'insegnamento, nonché il loro orientamento (comportamentista, cognitivista o situato).

Varie ricerche, come quella condotta da Martinez e colleghi (2000) o quella di Patchen e Crawford (2011) hanno messo in luce come dalle metafore prodotte da insegnanti in servizio e in formazione si potessero trarre interessanti spunti sul loro pensiero ed eventualmente creare delle occasioni di riflessione rispetto al processo di insegnamento-apprendimento.

Le metafore, inoltre, sono state suddivise in categorie in base alle immagini e ai simboli che presentavano e in base al tipo di apprendimento che emergeva.

3.1 Il *Teachers' thinking*

Questo filone nacque in America negli anni 80' del '900 ad opera dell'AREA (American Educational Research Association) e il suo maggiore esponente fu S. Lee Shulman, il quale si occupò di definirlo tramite il modello del PCK, *Pedagogical Content Knowledge*.

Si parte, infatti, dall'idea «che gli insegnanti pensano l'insegnamento secondo modalità ricche e articolate e che i loro pensieri hanno un'incidenza reale su quello che succede in classe» (in Clark-Peterson 1986, p. 256).

Shulman, in particolare, si chiede: «Da dove vengono le spiegazioni degli insegnanti? Come decidono cosa insegnare, come se lo rappresentano, come si interrogano gli studenti a suo riguardo? Come trattano il problema delle misconcezioni? [...] Quali sono le fonti della conoscenza dell'insegnante? Cosa sa un docente e quando ne è venuto a conoscenza? [...] Come si preparano gli insegnanti a insegnare ciò che non hanno mai imparato? Come si apprende per insegnare?» (1986, p. 8). E ancora: «Cosa conoscono gli insegnanti che permette loro di insegnare in una particolare maniera? [...] Che tipo di conoscenze e abilità sono necessarie per insegnare bene quanto si deve insegnare?» (1987, p. 5).

Quello che interessa, quindi, Shulman è:

- come cambia la concezione di un oggetto di studio da quando si è studenti a quando si diventa insegnanti;
- cosa è più facile e difficile da apprendere e come si interviene sulle preconcizioni e sulle misconcezioni degli studenti;
- in cosa consiste la conoscenza pedagogica del contenuto, ovvero come si insegna un dato contenuto.

In base alle osservazioni e alle interviste che egli fece agli insegnanti, diede vita al PKC.

Con questo paradigma si intende quell'amalgama di contenuto e pedagogia che permette all'insegnante di capire come un particolare argomento, problema e disciplina possa essere organizzato e strutturato per meglio adattarlo allo studente e alle sue caratteristiche (Shulman, 1987). In particolar modo, si vuole comprendere il passaggio da apprendente a docente, quindi dal quel momento in cui l'insegnante comprende autonomamente un contenuto a quando deve riorganizzarlo, riadattarlo e renderlo fruibile allo studente e alle sue particolari caratteristiche (tramite esercizi, metafore, attività ecc..).

Shulman stila una serie di operazioni che si ripetono e che caratterizzano il lavoro del docente, fatto da ragionamento e azione.

Queste sono:

1. Comprensione, ossia comprendere quali sono le finalità educative a partire dai contenuti che si vogliono trattare.
2. Trasformazione, momento in cui il docente si prepara per far comprendere agli altri i contenuti della disciplina.
 - Preparazione, esame e interpretazione critica dei materiali di insegnamento per comprendere lui stesso l'argomento e selezionare ciò che è adatto a essere insegnato.
 - Rappresentazione, identificazione dei modi in cui presentare l'argomento.
 - Selezione degli strumenti, scelta degli strumenti e strategie migliori a rappresentare l'argomento della lezione.
 - Adattamento, momento in cui il docente adatta l'argomento alle caratteristiche dei suoi allievi.
3. Istruzione, fase in cui il docente è in azione e in cui si può osservare la *performance* di insegnamento.
4. Valutazione, è il momento del monitoraggio e controllo degli apprendimenti, sia in itinere che alla fine del percorso.
5. Riflessione, momento in cui riflette e ricostruisce la situazione.

6. Nuova comprensione, la riflessione porta ad un nuovo modo di comprendere la situazione, i contenuti e gli studenti stessi (Shulman, 1987).

3.2 Le metafore e il pensiero dei docenti

Sulle metafore e il pensiero dei docenti sono state effettuate varie ricerche che hanno mostrato, non solo una varietà di pensiero del corpo insegnante, ma delle categorie all'interno delle quali poterle suddividere.

L'idea di fondo è che “se un'immagine è degna di mille parole, una metafora è degna di mille immagini! Se un disegno fornisce una sola immagine, la metafora fornisce una struttura concettuale per pensare e comprendere la realtà” (Shuell, 1990).

La metafora, infatti, come detto approfonditamente nel primo capitolo, struttura le nostre percezioni, pensieri e azioni e diventa uno strumento cognitivo che, connettendo idee diverse tra loro, permette all'uomo di comprendere il mondo.

Riprendendo le parole di Holman, essa è “un'analogia implicita che identifica un oggetto con un altro” (Holman, 1980, p. 264).

Molte ricerche hanno chiesto ai partecipanti di esprimere, tramite una metafora, l'idea che avevano di loro stessi come studenti (Bozlk, 2002; Thomas & Beauchamp, 2011) per capire come si percepivano e la loro identità professionale.

L'interesse verso quest'ultima nasce dal fatto che, nonostante si parli molto dell'identità dei docenti, pochi hanno studiato il processo tramite il quale gli insegnanti la raggiungano (Thomas & Beauchamp, 2011).

Questo iter è stato definito come un “processo in divenire e dinamico che conferisce il senso e la reinterpretazione dei propri valori

e delle esperienze” (Flores & Day, 2006, p.220) che sono influenzate da fattori sociali, cognitivi e personali.

Lauriala e Kukkonen (2005) sostengono che l’insegnante abbia molteplici e differenti idee di sé stesso: quella attuale, quella futura e quella che la società costruisce su di lui, portando il novizio a vivere un forte conflitto interiore su quale sia la sua reale identità.

Altro aspetto del pensiero dei docenti che le metafore aiutano a mostrare è quello dei cambiamenti, in particolare nei futuri insegnanti. Il cambiamento che questi vivono sia sull’idea di insegnamento che in quella di apprendimento, che grazie alla pratica e al confronto con i programmi scolastici dell’istituto in cui si trovano a insegnare, sono costretti a rivedere (Leavy, McSorley, and Boté, 2007).

Non da meno, gli studi sulle metafore mettono in luce le grandi difficoltà e la complessità del lavoro del docente in classe e mostrano quella che è la storia e il passato dello stesso (Knowles, 1994).

Because they (the metaphors) reveal our educational values, beliefs and principles, they contain information essential to our growth as professionals. (Gillis and Johnson, 2002, p.37)

Mary Ann Bowman nel 1996/7, racchiude in un articolo i diversi tipi di metafora che rappresentano gli insegnanti e quali sono maggiormente gettonati. Le metafore che emergono maggiormente sul processo insegnamento- apprendimento, sono:

- *L’insegnamento come narrazione/spiegazione*: l’insegnante è il detentore della conoscenza e l’apprendimento avviene quando lo studente riceve l’informazione (tipica visione trasmissiva dell’insegnamento);
- *L’insegnamento come sistema bancario* (si lega alla prima): la conoscenza si trova nella testa del docente, il cui compito è quello di inserirla nella testa dello studente (recipiente passivo);

Il limite di tali metafore è che mostrano il rapporto di insegnamento- apprendimento come unidirezionale, conferendo al docente il potere e il controllo sullo studente, che si fa mero recettore passivo della conoscenza. Inoltre, vi è il primato della conoscenza disciplinare, trascurando tutti gli altri aspetti che incidono nel processo di insegnamento-apprendimento, il che incoraggia una visione dell'insegnante come un professionista non riflessivo.

Altre metafore, invece, hanno mostrato diversamente il rapporto insegnamento-apprendimento.

Tra queste troviamo:

- *Insegnamento come giardinaggio*: l'insegnante è colui che si prende cura della terra, eliminando le erbacce e creando, con un duro lavoro, l'ambiente adatto per l'apprendimento. L'alunno non è più recettore passivo, ma essere vivente con una sua realtà.
- *Insegnamento come l'arte di cucinare*: questa metafora mostra l'insegnamento in entrambi i modi: quello tradizionale (con il docente come unico attore) e quello cooperativo (con il gruppo al centro). Nel primo caso, il docente lavora da solo come un master chef; nel secondo, invece, il docente e gli alunni lavorano insieme, come una grande squadra di cucina.
- *Insegnamento come allenamento*: si focalizza su un approccio cooperativo. Ogni membro della squadra lavora per raggiungere degli obiettivi e per effettuare delle buone performance. Il compito del docente è quello di motivare, incoraggiare e sfidare gli studenti a raggiungere le loro potenzialità come discenti.
- *Insegnamento come guida a una gita scolastica*: queste metafore vede il docente come maggiore punto di riferimento e guida, mantenendo allo stesso tempo viva la mutualità con lo studente, che collabora con gli altri per superare le difficoltà che si possono incontrare nel tragitto.

In sintesi, le metafore possono essere utilizzate, non solo per l'identità professionale, ma, in generale, per capire chi è e cosa pensa un individuo, in quanto rispecchiano la sua psicologia, il modo in cui vive le proprie esperienze e la cultura dell'ambiente d'appartenenza (Thomas & Beauchamp, 2011).

Il linguaggio della metafora plasma le nostre percezioni e influenza i nostri comportamenti, pertanto è necessario portare a consapevolezza quelle che sono le metafore dominanti per apportare, dove necessario, dei cambiamenti.

3.3 Alcune ricerche e risultati sulle metafore e il pensiero dei docenti

Uno degli studi più interessanti sulle metafore e il pensiero dei docenti stato quello sull'identità professionale di Thomas e Beauchamp (2011).

Questo mostra come i nuovi insegnanti descrivono la loro identità professionale tramite le metafore che scelgono per rappresentare loro stessi. I ricercatori hanno deciso di comparare le metafore create da un gruppo di insegnanti subito dopo la laurea, in estate, con quelle create dagli stessi durante il primo anno di insegnamento, in primavera. Uno studio longitudinale i cui risultati fanno capo a una ricerca più ampia che esamina come gli insegnanti novizi vedono l'emergere della loro identità professionale, dalla laurea fino alla primavera, durante il loro primo anno di insegnamento.

Dallo studio si evince che sono emerse delle differenze tra le metafore prodotte subito dopo la laurea e quelle create durante il primo anno di insegnamento. Le prime si sono focalizzate più sul supportare gli studenti nel trovare la loro via, come: *il capitano di una nave*, *la difesa in una squadra di calcio* e *la grucciona dei vestiti*. Le seconde,

invece, si sono focalizzate maggiormente sui docenti stessi e sulla loro esperienza in classe: un *superstite del Titanic*, ma che non ha una scialuppa di salvataggio e deve nuotare per salvarsi, un *roditore* che sta sulla ruota, che corre e fa sforzo per non andare da nessuna parte oppure metafore che rappresentano la sensazione di instabilità del lavoro del docente, per cui a volte si è in acque calme altre in mezzo alla tempesta.

Notevole è il cambiamento dalla prima alla seconda intervista. All'inizio, 1 su 3 partecipanti ha dato importanza all' "essere di supporto agli studenti", mostrandosi più attenti agli stessi e alle loro necessità, piuttosto che a loro come insegnanti e al curriculum.

Altrettanto frequente (12 metafore) è stata la risposta riguardante la mutevolezza del docente: una *strada senza fine*, un *Kayak sul fiume*, che sottolineavano la continua versatilità del ruolo del docente, che cambia in base al contesto e alla classe.

Le donne, a differenza degli uomini, hanno messo in luce il fatto che il ritmo di tale mestiere è scostante o è troppo veloce o è troppo lento.

Alcuni partecipanti hanno invece dato importanza al cambiamento del docente in base al programma scolastico, utilizzando la metafora della *rana* o della *farfalla* (o meglio, qualcosa che diventa qualcos'altro di molto diverso).

Rispetto al terzo pattern, ossia il modellamento sull'altro, sono invece emerse le seguenti metafore: il *portachiavi* con delle chiavi per porte sconosciute e una *persona in un incrocio* che non sa dove andare.

C'è stata poi una quinta categoria, "altro", che racchiude due diverse metafore: un *cavallo selvaggio* che è stato catturato e deve fare ciò che gli richiedono e *l'essere se stessi*, la propria identità corrisponde a quella di noi come docenti. In generale, i cambiamenti che si riscontrano tra le metafore della prima e quelle della seconda intervista mostrano che la nostra identità è in continua evoluzione ed è dinamica.

L'aspetto interessante degli studi condotti sulle metafore, riguardano le categorie emerse dagli stessi.

Saban e colleghi (2007), ad esempio, hanno condotto uno studio su 1142 aspiranti docenti in Turchia chiedendo di esprimere tramite una metafora il concetto di "insegnante". La formula a cui docenti dovevano rispondere era "*A teacher is like...because*" così da focalizzare la risposta su una sola metafora ed esplicitare chiaramente il proprio pensiero. Di tutte queste metafore, solo 64 tra le più valide vennero analizzate e ne emersero 10 categorie.

Queste sono:

- Insegnante come un trasmettitore di conoscenza/studente come recipiente passivo (26.3%). L'insegnante viene visto come la fonte (computer, fiore, albero) che come il portatore di conoscenza (candela, luce ...), mentre lo studente è un recipiente passivo (pioggia, caraffa). La conoscenza è vista come un prodotto (libro, televisione ...).
- Insegnante come un artigiano/studente come materiale grezzo (24.3%). Insegnante come vasaio, cuoco, scultore; studente come il materiale grezzo.
- Insegnante come riparatore/studente come un individuo difettoso (1.8%). L'insegnante è la cura e la diagnosi della malattia che sono l'ignoranza, il pregiudizio, la maleducazione e capacità distorte.
- Insegnante come figura superiore autoritaria/ studente come un remissivo (2.5%).
- Insegnante come agente di cambiamento/ studente come l'oggetto del cambiamento (0.5%).
- Insegnante come intrattenitore/studente come osservatore cosciente (1.8%).
- Insegnante come consigliere/studente come l'altro significativo (8%).

- Insegnante come coltivatore/ studente come un essere vivente (9%).
- Insegnante come impalcatura studente costruttore di conoscenza (18.3%).
- Insegnante come leader democratico/cooperativo/studente partecipante attivo (7.3%).

Se Saban e colleghi hanno suddiviso le categorie seguendo gli esempi presi dalle metafore emerse nella ricerca, Sfard (1998) prende come categorie filoni di pensiero della psicologia e li utilizza per suddividere le metafore.

Egli distingue così due tipi di metafora: quelle che rappresentano l'apprendimento come una mera acquisizione della conoscenza e il conseguente trasferimento di tale conoscenza a nuovi contesti (dal comportamentismo); e le metafore che mostrano l'apprendimento come la partecipazione attiva in una comunità di pratica (dal costruttivismo). Le prime sono tipiche di una visione comportamentista e costruttivista dell'apprendimento, le seconde di una visione sociale "situata" dell'apprendimento.

Martinez e colleghi (2000) sulla stregua di Sfard hanno eseguito un'ulteriore distinzione che prevede tre categorie: comportamentista, costruttivista e situata. La loro ricerca, condotta su un gruppo di 50 docenti esperti e novizi, prevedeva un confronto tra le metafore prodotte dai primi e quelle prodotte da secondi per comprendere se la visione del processo di insegnamento-apprendimento cambiasse in base all'esperienza.

Anche Patchen e Crawford (2011) hanno fatto una simile distinzione parlando di acquisizione, partecipazione e l'insieme di acquisizione e partecipazione. La loro indagine, invece, è stata eseguita su un campione di 32 docenti di scuola primaria iscritti a un master del corso di *Education*. Lo scopo era quello di esaminare l'insegnamento

da più prospettive per scoprire e analizzare le idee dei docenti, al fine di comprendere quanto queste incidessero sulla pratica. Lo studio è consistito nel sottoporre i docenti a due momenti di riflessione: creare una *timeline* che rappresenti le scelte e i motivi che li hanno condotti all'insegnamento e costruire una autobiografia a partire dalle esperienze inserite nella *timeline*.

Infine, gli insegnanti dovevano creare una metafora che li descrivesse come tali, elaborandola in una storia in cui fossero presenti le loro esperienze personali.

Dai dati presentati da queste ricerche si possono suddividere così le categorie:

-Prospettiva comportamentista/empirista, viene interpretata la conoscenza come un insieme di associazioni provenienti dall'esperienza, quindi il processo di apprendimento genera nuove connessioni tra quelle che sono le "impressioni sensoriali" e le "risposte individuali". L'individuo viene visto come passivo recettore di conoscenza.

-Prospettiva costruttivista, la conoscenza è vista come un'interrelazione tra elementi nuovi e vecchi. I vecchi schemi si trasformano in nuovi con un processo induttivo, grazie alle esperienze che si fanno. Il soggetto è attivo nel processo di apprendimento.

-Prospettiva situata/storico- sociale, la conoscenza non è collocata solo nella mente dell'individuo, ma è un prodotto della partecipazione autentica alle attività della comunità, che, come gli individui, acquisisce conoscenze e capacità (Martinez, Sauleda, Huber, 2000).

Le ricerche hanno mostrato diverse evidenze, riportando vari esempi di metafore distinti in base alle suddette categorie.

La prima categoria di metafore fa capo al modello comportamentista o empirista, basato sull'apprendimento per

acquisizione (Belenky e altri, 1986), secondo cui la conoscenza è il risultato di un insieme di input provenienti dall'esperienza, i quali si creano secondo il modello stimolo-risposta e nei quali colui che apprende è passivo e mero recettore di conoscenza. Esempi di metafore appartenenti a tale categoria sono: l'apprendimento è una video camera che riprende il mondo; lo studente è un viaggiatore che compra tante cartoline quanti sono i luoghi che ha visitato e apprendere è come nutrirsi, serve per soddisfare un bisogno.

Bowman (1996-97) rileva che, tra gli insegnanti, una maggioranza vede l'apprendimento come una mera acquisizione, conferendo al docente il potere e il controllo della conoscenza e allo studente il ruolo di mero recettore della stessa. Egli riscontra tra le più frequenti metafore: l'insegnamento come narrazione/spiegazione e l'insegnamento come sistema bancario, in cui vi è un dare e avere del sapere.

La seconda categoria di metafore fa capo a un modello costruttivista, secondo cui l'individuo costruisce la conoscenza, trasformando, grazie agli stimoli esterni, i vecchi schemi cognitivi in schemi sempre nuovi e diventando egli stesso elemento attivo nel processo d'apprendimento. Le metafore emerse dalla ricerca di Martinez (2000) sono state: lo studente che apprendere è un detective che cerca e guarda nelle cose; lo studente è un baco da seta, che tramite un lungo processo diventa una meravigliosa farfalla e l'apprendimento è l'insieme dei mattoni utilizzati per costruire una casa e lo studente è, allo stesso tempo, la casa stessa e il muratore che la costruisce, mentre il suolo su cui si erge la struttura è l'insegnante (Martinez e altri, 2000).

Infine c'è il modello situato/ storico sociale, o modello basato sull'apprendimento per partecipazione (Lave, 1988), che prevede una co-costruzione della conoscenza, che non è solo parte della mente dell'individuo, ma è la conseguenza della partecipazione autentica di

quest'ultimo nella comunità, facendo sì che ad apprendere non sia solo l'individuo, ma anche la comunità stessa. Esempi di metafore in tal senso sono: l'insegnante è una guida turistica che negozia il viaggio con i suoi studenti, che sono i turisti; i docenti e gli insegnanti sono come le formiche che collaborano tutte insieme per raggiungere uno scopo comune (Martinez, e altri, 2000).

Patchen e Crawford (2011), che hanno condotto una ricerca su 32 docenti di scuola primaria iscritti a un Master del corso di *Education*, hanno suddiviso le metafore secondo il modello di acquisizione (corrispondete a quello comportamentista), di partecipazione (o situato) e misto (acquisizione e partecipazione insieme). Le metafore emerse che mostravano un apprendimento per acquisizione sono state varie, come ad esempio: l'insegnante è un pastore e gli studenti sono greggi di pecore e l'insegnante è una pop-star e gli studenti i suoi fans mentre tra le metafore che possono collocarsi nel paradigma partecipativo inserisce quella dell'insegnante come il capitano di una nave e gli studenti come la sua ciurma, i quali, insieme, si aiutano per superare le difficoltà che possono incontrare (Patchen e Crawford, 2011).

Da questi studi, in particolare da quello di Martinez e colleghi, emerge che soprattutto tra i docenti esperti la maggioranza di metafore appartiene alla prima categoria, ossia a quella comportamentista, mentre i novizi sembrano avere una visione più costruttivista dell'apprendimento. Pochi, ancora, sembrano invece dirigersi verso un modello di apprendimento di tipo situato o partecipato.

Capitolo 4

Domande e ipotesi di ricerca

Introduzione

Le domande (tre in totale) e le ipotesi di ricerca si sono dirette verso i due ambiti analizzati: la *professional vision* e il *teachers' thinking*.

Per quanto riguarda la visione professionale sono state formulate due domande di ricerca. La prima si chiede come cambi, a livello linguistico, la narrazione del processo di insegnamento-apprendimento, ossia se rimane a un livello descrittivo o evolve verso uno esplicativo. La seconda domanda ha lo scopo di comprendere su quali elementi della relazione tra insegnamento e apprendimento gli studenti in formazione pongano maggiore attenzione, ossia, se siano più concentrati sul ruolo del docente o su quello dello studente e sul suo apprendimento. Per rispondere a questa seconda domanda, sono state utilizzate le 4 logiche dell'insegnamento (d'apprendimento, valoriale, epistemologica e ingegneria didattica), che sono servite per capire su quali di queste lo studente si concentrasse maggiormente.

In relazione al *teachers' thinking*, invece, ci si è chiesto che tipo di visione gli studenti in formazione abbiano del docente e come questa evolva durante il primo anno di corso.

4.1 Domande di ricerca

Le domande di ricerca che sono emerse sono tre e sono state dirette, come detto, sui due diversi aspetti: *professional vision*, e il *teachers' thinking*. Entrambi questi aspetti sono stati studiati tramite l'analisi delle metafore prodotte dagli studenti del corso di didattica generale.

Pertanto, ci siamo chiesti:

A- *Professional vision*:

- Dopo tre mesi di corso di Didattica Generale, gli studenti hanno sviluppato la capacità di descrivere e di spiegare il processo di insegnamento-apprendimento, o meglio, hanno iniziato a modificare la loro postura da quella di studente a quella di insegnante acquisendo una, seppur iniziale, visione professionale?
- Partendo dalle quattro logiche d'insegnamento, su quali di queste gli studenti hanno posto maggiore attenzione all'inizio e alla fine del loro primo anno?

B- *Teachers's thinking* o pensiero dei docenti: dall'analisi delle immagini che sono emerse è possibile dedurre come è cambiato il modo di vedere e di percepire il ruolo del docente?

4.2 Ipotesi di ricerca

4.2.1 Prima ipotesi di ricerca

La prima ipotesi fa capo alle domande di ricerca 1 e 2 sulla *professional vision*.

Si pensa che dopo tre mesi di corso di Didattica Generale, gli studenti possano già iniziare a sviluppare una visione professionale, cambiando la loro postura da quella di studenti a quella di docenti. Da quanto emerso, infatti, dalle ricerche di Borko (2004) sembra che la commistione di approfondimento disciplinare, *instructional practice* e consapevolezza delle proprie conoscenze iniziali sia ciò che facilita il processo di sviluppo professionale degli insegnanti.

Il corso di didattica si è basato proprio su questi elementi e sull'analisi di pratica (Altet, 2012, Santagata, 2010) tramite la quale, in

seguito alla visione di video appositamente scelti dal docente, gli studenti dovevano analizzare il rapporto insegnante-studente.

Pertanto, la prima ipotesi è che si modifichi il modo di vedere l'insegnamento da parte degli studenti, passando da una visione più ingenua e legata alla postura di studente verso una visione più "esperta" più simile a quella del futuro docente.

Si è cercato di evincere questo dal modo in cui gli studenti descrivono e narrano la metafora.

Quello che ci si aspetta, infatti, è che la prima metafora sia espressa con un linguaggio non specifico, una scarsa coerenza interna di contenuti e una quasi totale assenza di concetti teorici, con una maggiore attenzione al ruolo del docente come colui che trasmette conoscenza, più che al processo d'apprendimento degli studenti. Per quanto riguarda l'aspetto linguistico (1^a domanda di ricerca), in generale, rifacendoci agli indicatori di Seidel e Stürmer, si pensa che l'approccio narrativo della prima metafora sia prettamente descrittivo.

In seguito al corso di Didattica, invece, l'ipotesi è che la metafora venga espressa con un linguaggio più specifico, una maggiore coerenza interna e l'utilizzo di concetti teorici, quindi, con modalità espressive che si avvicinino al testo esplicativo.

Per quanto concerne la coerenza, invece, ci si chiede su quali aspetti questa sia deficitaria e per quale motivo lo sia, ipotizzando che, inizialmente, data la scarsa conoscenza teorica alcuni concetti siano ancora poco chiari e che in seguito la coerenza sia maggiore.

Mentre, rispetto ai concetti teorici si va a vedere quali di questi emergano con maggiore frequenza, pensando che all'inizio del percorso le descrizioni delle metafore contengano rari riferimenti teorici e che comunque le affermazioni non siano supportate da argomentazioni. Si ritiene infatti nella spiegazione delle metafore finali siano più presenti

riferimenti ad aspetti teorici e gli stessi siano usati per descrivere e giustificare le metafore.

La seconda domanda, sempre inerente alla visione professionale, si focalizza su quali aspetti del processo di insegnamento-apprendimento si è spostata l'attenzione degli studenti. O meglio, ciò che va a vedere era se l'attenzione dei futuri docenti si sia spostata dall'insegnante come centro del processo d'insegnamento, all'apprendimento dello studente e alle strategie per migliorarlo.

Stando agli studi di Santagata (2010), i docenti esperti pongono maggiore attenzione all'apprendimento degli allievi e a come svilupparlo maggiormente durante le attività. Inoltre, chi ha più esperienza nota più facilmente le strategie e gli strumenti utili per agganciare lo studente e migliorare il processo di apprendimento, mostrando una maggiore *professional vision*.

Pertanto, vengono prese come riferimento le quattro logiche dell'insegnamento (Rossi, 2012), ipotizzando che, non avendo ancora affrontato l'analisi di pratica e, in generale, non essendosi ancora cimentati nel ruolo che andranno a svolgere, i futuri docenti all'inizio della loro formazione pongano poca attenzione al contesto scolastico, agli strumenti, ai mediatori che andranno a utilizzare e, in generale, al loro ruolo degli studenti nel processo di apprendimento. Pertanto si pensa che all'inizio scarseggino la logica dell'ingegneria didattica e quella d'apprendimento.

D'altra parte, invece, vengono favoriti aspetti come la conoscenza, i concetti teorici e disciplinari, quindi la logica epistemologica e gli aspetti che fanno capo alla logica valoriale.

In generale, si pensa che inizialmente i futuri docenti abbiano una visione più ingenua sia degli studenti sia dell'insegnante, il quale viene rappresentato come il perno del processo di insegnamento-

apprendimento con una conoscenza innata della disciplina, che “verticalmente” viene trasmessa allo studente.

L’ipotesi è che dalle metafore finali emerga maggiormente la logica d’apprendimento, ossia l’idea che il docente sia un professionista riflessivo che adatta la sua pratica alle esigenze e caratteristiche dei suoi allievi e che questi siano parte integrante e attiva del processo di apprendimento.

4.2.2 Seconda ipotesi di ricerca

La seconda ipotesi, invece, fa capo alla terza domanda di ricerca e riguarda il pensiero dei futuri insegnanti rispetto al ruolo del docente.

Quello che ci si aspetta è che le immagini della metafora che emergono inizialmente rappresentino il docente come il principale detentore della conoscenza, colui che trasmette concetti teorici all’alunno e quest’ultimo come un mero “recipiente” passivo all’interno del quale inserire informazioni e teorie.

Questa ipotesi è avvalorata anche dalle ricerche sul pensiero dei futuri insegnanti, in cui emerge chiaramente che questi all’inizio della loro formazione sono propensi a pensare che il docente sia il maggiore artefice della conoscenza e dell’apprendimento degli studenti. Martinez e colleghi (2000), infatti, creano la categoria “comportamentista” per classificare le metafore con tale significato.

Le immagini emerse in questo studio, infatti, sono quelle dello studente come *spugna* o come una *videocamera* che, come la mente dell’alunno, registra il mondo attorno a lui.

Dalle ricerche riportate in letteratura si nota che solo una piccola percentuale di studenti ha avuto una visione dell’insegnamento di tipo “costruttivista” o “situato”, in cui gli studenti partecipavano all’apprendimento in modo attivo.

Vediamo, ad esempio, l'immagine dell'insegnante come il *giardiniere che annaffia i fiori* che sono gli studenti, che hanno vita propria e crescono autonomamente.

L'ipotesi è che inizialmente le immagini espresse dalle metafore siano rappresentative di un insegnamento di tipo "trasmissivo", mentre, alla fine del percorso, si pensa che queste immagini siano evolute e "maturate" verso l'idea di un docente che non si limita a trasmettere l'apprendimento, ma che un costruisce e sviluppa l'apprendimento insieme all'alunno e al contesto.

Capitolo 5

Metodologia e metodo di ricerca

Introduzione

Kuhn (1969) sostiene che ogni ricerca si svolge all'interno di un paradigma, ossia di "un insieme di assunzioni o premesse che guidano l'azione epistemica" (Guba, 1990 p.17). Tali premesse sono di diverso ordine: ontologico, epistemologico e metodologico (Mortari, 2007).

Il terzo elemento del paradigma, quello metodologico, va a indagare le vie e le procedure per raggiungere lo scopo di ricerca.

Per questo studio le vie sono state due: una di stampo interpretativo- ermeneutico, ossia andando a categorizzare i dati in base a indicatori già esistenti in letteratura e l'altra, invece, di tipo *grounded* andando a creare le categorie a partire "dal basso", ossia dalle metafore stesse.

Le metafore sono state prodotte da studenti del primo anno di Scienze della formazione primaria, iscritti al corso di didattica generale, anno 2016/2017.

Una volta raccolti i dati e stabilito l'obiettivo, si è andati ad analizzarli.

Per quanto riguarda la *professional vision* è stato seguito il primo metodo, indagando se il livello delle metafore fosse descrittivo o esplicativo e quali delle quattro logiche (d'apprendimento, valoriale, epistemologica e d'ingegneria didattica) emergessero di più.

Mentre, per il *teachers' thinking*, il metodo utilizzato è il secondo, andando a ricavare dai testi che tipo di docente gli studenti avessero in mente.

In entrambe le direzioni di analisi, l'ultima fase è stata la triangolazione dei dati, che ha previsto una lettura e un'analisi parallela di due ricercatori, con la supervisione finale di un terzo, che ha stabilito, decidendo tra due letture diverse, il risultato definitivo.

5.1 Il contesto di ricerca: il corso di didattica generale

Lo studio si è svolto su studenti in formazione del primo anno di Scienze dell'educazione primaria, partecipanti al laboratorio del corso di didattica generale dell'anno 2016/2017.

Gli obiettivi del corso di didattica sono diversi: conoscere le problematiche connesse alla formazione iniziale dei docenti, sapere come trasformare la progettazione e l'azione didattica in una società complessa, saper descrivere il processo di apprendimento e la relazione tra insegnamento e apprendimento, conoscere la definizione e il ruolo della mediazione didattica. Lo scopo principale, però, è quello di avviare gli studenti a una visione professionale.

Oltre all'approfondimento teorico della disciplina una parte chiave del corso di didattica è l'analisi di pratica. Questa avviene durante il laboratorio, momento in cui gli studenti si dedicano alla visione e all'analisi di video di lezioni, all'interno dei quali devono essere estrapolati: obiettivi, finalità, competenze e le quattro logiche (d'apprendimento, epistemologica, valoriale ingegneria didattica).

Gli studenti, inoltre, hanno il compito di produrre delle metafore (momento incluso nel laboratorio) sul concetto di insegnamento e apprendimento, con l'obiettivo di far emergere le loro conoscenze ingenue e iniziali e di farli riflettere sulla loro visione professionale e di promuovere l'apprendimento significativo (Ausubel, 1998).

5.2 Il campione di ricerca

Il campione di ricerca è costituito dai partecipanti (oltre 200) al corso di didattica generale del professor Pier Giuseppe Rossi dell'anno 2016/17. Il gruppo del corso è un gruppo eterogeneo composto da persone di diverse età e provenienti da contesti formativi differenti.

Per produrre le metafore (31 iniziali e 31 finali per un totale di 62), gli studenti sono stati suddivisi in 31 gruppi, in base alla metafora

che avevano prodotto precedentemente sul docente. A quel punto è stato assegnato loro il compito di produrre una metafora sul concetto di insegnamento-apprendimento.

5.3 Il lavoro sulle metafore: raccolta dati e obiettivo di ricerca

Sulla base di quanto espresso da Ausubel e dalla sua teoria sull'apprendimento significativo (1998), il laboratorio di didattica generale è iniziato proprio dalle conoscenze ingenue degli studenti. Il tutto, però, non è avvenuto facendo domande dirette sui concetti teorici, bensì tramite metafore che loro stessi dovevano produrre riguardo il concetto di insegnamento-apprendimento.

In particolare, si è chiesto loro di esprimere tramite una metafora la loro idea di insegnamento e di apprendimento e il rapporto tra questi due elementi.

Le consegne date sono state consequenziali e hanno seguito un ordine ben stabilito.

Dopo aver letto il significato letterale di metafora, la prima consegna è consistita nel chiedere a ciascuno di esplicitare una metafora che li rappresentasse al meglio.

Raccolte le metafore e le immagini emerse, si è riflettuto insieme sul perché è stata scelta un'immagine piuttosto che un'altra e sul significato che questa nascondeva.

In seguito, è stato chiesto di individuare singolarmente una metafora che rappresentasse la loro idea di insegnamento.

Le idee emerse sono state molte e alcune simili tra di loro, pertanto, una volta ascoltate tutte le metafore, sono state raggruppate quelle con le immagini simili tra di loro, non tanto per l'immagine espressa, quanto per il significato che esprimevano.

Ad esempio, è stata frequente la metafora del *faro* per rappresentare l'insegnante. A questa, però, sono stati attribuiti significati molto diversi tra loro. Per alcuni, infatti, il faro, così come l'insegnante, è il punto di arrivo, la meta luminosa verso cui puntare in un tragitto a mare aperto, mentre per altri il faro non è altro che la guida che, illuminando la via, conduce l'allievo alla meta. In tal caso, quindi, i gruppi sono stati due.

Dopo aver composto i gruppi, si è chiesto loro di esprimere, prima vocalmente e poi per iscritto, la metafora, descrivendola nei vari particolari. Infine, gli studenti l'hanno rappresentata su un cartellone, utilizzando colori e materiali a loro scelta, così da poterla esporre agli altri gruppi e capirne insieme il significato.

L'ultimo *step* è stato poi presentare a tutta la classe la propria metafora e, insieme al docente, sviscerarne i significati emersi e nascosti così da condividere con gli altri e riflettere insieme sul concetto di insegnamento-apprendimento.

L'obiettivo della ricerca non sta tanto, o meglio, non solo, nel comprendere l'idea iniziale ed ingenua degli studenti, quanto nel capire come questa cambi nel corso del tempo e soprattutto in seguito al corso di didattica generale.

Non da meno, vedere se e come la postura nei confronti dell'insegnamento e dell'apprendimento cambi e si evolva nel tempo. Inizialmente si pensa che abbiano una postura da studente e che vedano il docente come l'unico detentore della conoscenza, al centro dell'azione didattica. In seguito, invece, si auspica ad un'evoluzione della postura, che sia più da docente e che quindi vedano l'insegnamento e l'apprendimento come due elementi che fanno parte di uno stesso processo, ricorsivo e sempre in divenire e i cui protagonisti

sono sia l'insegnante che lo studente, che insieme costruiscono l'apprendimento.

In funzione di questo obiettivo, alla fine dei tre mesi di corso, è stato chiesto ai gruppi di riprendere in mano le metafore e di modificarle in base a quello che avevano appreso sia teoricamente che tramite l'analisi di pratica.

5.4 Metodologia e metodo di ricerca

La ricerca è di stampo prettamente qualitativo. I testi delle metafore sono stati analizzati tramite l'interpretazione di tre ricercatori, che li hanno studiati a partire dalle parole dei partecipanti. Dunque, sono stati analizzati sia l'aspetto linguistico sia quello contenutistico.

Per la *professional vision*, si è andati ad interpretare le metafore a partire dagli indicatori e delle categorie ricavate dalle ricerche sulla visione professionale dei docenti. In particolare, gli aspetti analizzati nei testi sono stati due:

1-Come è stato narrato linguisticamente il processo di insegnamento-apprendimento, valutando, in base alla coerenza del testo, il lessico e la presenza di concetti teorici il livello di visione professionale. La presenza o meno di questi tre descrittori è stata decisiva per stabilire se il livello della metafora fosse descrittivo o esplicativo (indicatori del modello di "Noticing & Reasoning" di Seidel e Sturmer, 2014).

2- Su quali elementi del processo di insegnamento-apprendimento si è spostata l'attenzione dei futuri docenti, facendo riferimento alle quattro logiche: valoriale, d'ingegneria didattica, d'apprendimento ed epistemologica.

Per il *teachers' thinking*, invece, si è partiti direttamente dai testi per creare le categorie riguardanti il ruolo del docente, etichettando i periodi per poi categorizzarli, secondo le linee della *Grounded Theory* (Charmaz, 2006).

L'ultimo passaggio, in comune a entrambe le direzioni d'analisi, è stata la **triangolazione** dei dati. Io e una mia collega, Manuela Crescimbeni, abbiamo letto parallelamente i dati, analizzandoli con un metodo precedentemente condiviso. In seguito, il terzo ricercatore, il professor Rossi, ha stabilito in un'ultima battuta la lettura definitiva dei dati, scegliendo tra due diverse letture quella finale.

Tali dati sono stati, poi, rielaborati in modo quantitativo, conteggiando sia gli indicatori che i descrittori, sia le logiche.

Per quanto riguarda, invece, le categorie emerse sul ruolo del docente, sono stati quantificati i riferimenti nel testo (le etichette) con lo stesso significato, in modo da far emergere quelle più frequenti.

5.4.1 La triangolazione dei dati

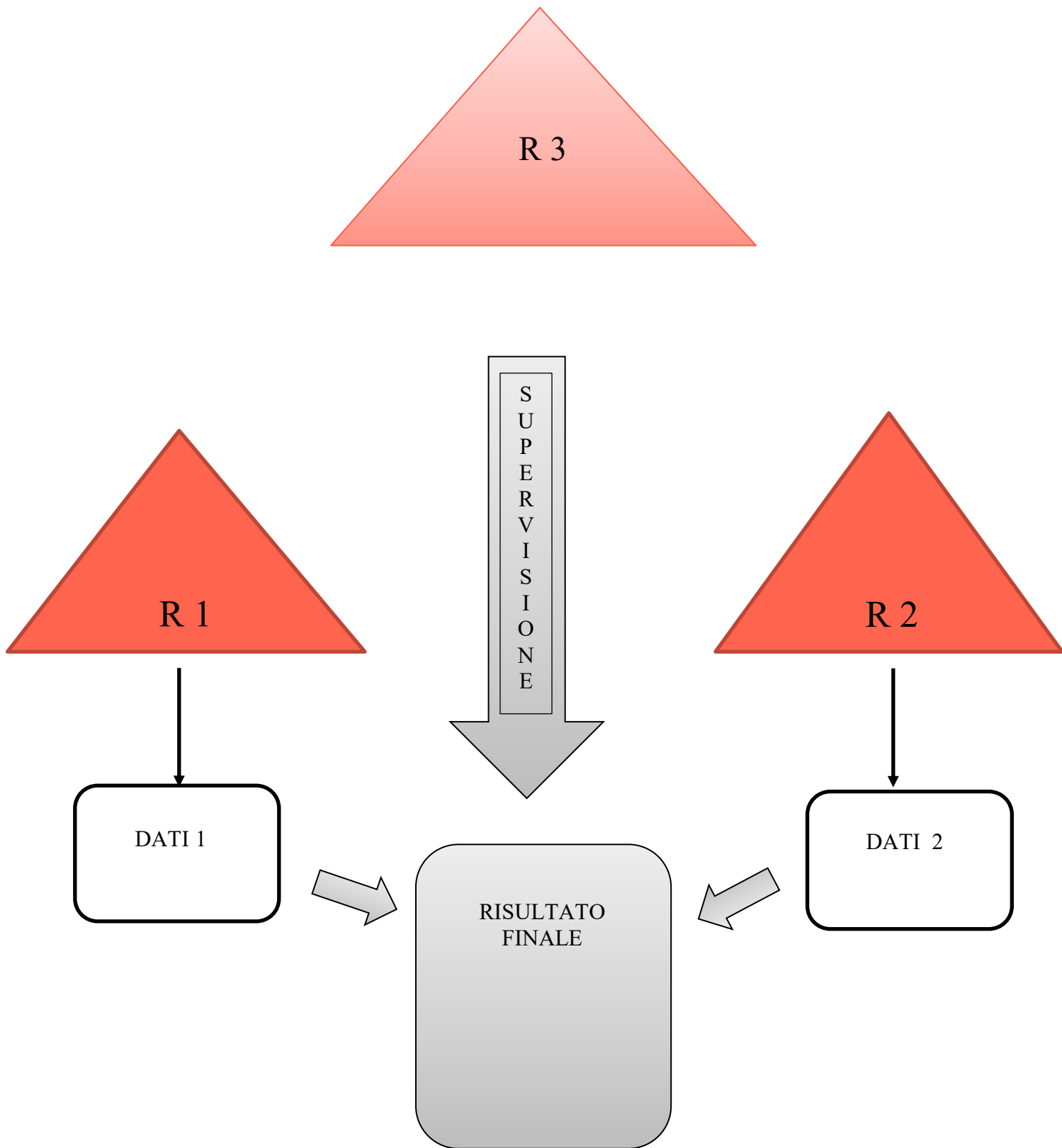
La triangolazione è avvenuta in questo modo (figura 2).

Per quanto riguarda i livelli di descrizione e spiegazione della *professional vision*, il secondo ricercatore ha aggiunto una colonna alla griglia d'analisi elaborata precedentemente da me e ha posto la sua visione rispetto ai descrittori e indicatori scelti. Mentre per quanto riguarda le logiche, ha ripreso i testi originali delle metafore, iniziali e finali e le ha nuovamente colorate in base alla sua visione.

Per quanto concerne, invece, il *teachers' thinking* il secondo ricercatore ha affiancato alle etichette precedentemente messe da me, le sue, ma di un altro colore.

La triangolazione è avvenuta nel momento in cui, il terzo ricercatore, che in questo caso è stato il professor Rossi, ha svolto il ruolo di "supervisore" e ha mediato entrambe le visioni, scegliendo tra due letture differenti, quella definitiva e dando vita ad una terza e ultima analisi che è stata quella a cui si è fatto riferimento per elaborare i risultati finali.

Figura 2: La triangolazione dei dati

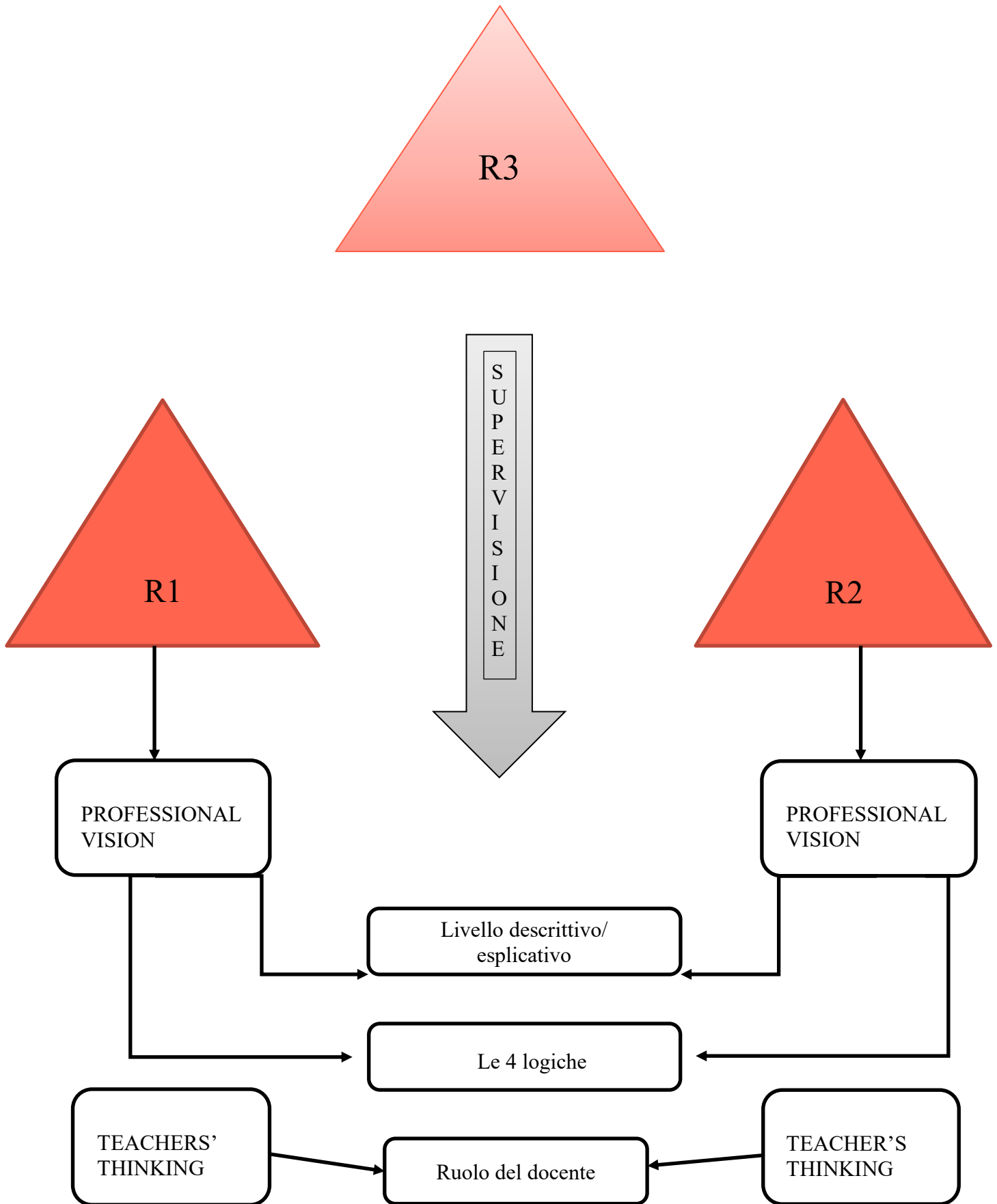


Nella figura 2 è rappresentato, in sintesi, il processo di triangolazione sopra descritto. L'immagine è composta da tre triangoli (R1, R2 e R3) che sono rappresentativi dei tre ricercatori, dove R sta per "ricercatore". R1 e R2 sono coloro che hanno letto e analizzato direttamente le metafore secondo le modalità condivise in precedenza, mentre R3 è il terzo ricercatore, che ha supervisionato le due analisi e ha definito il risultato finale.

Da R1 e R2 emergono le due caselle nominate rispettivamente DATI 1 e DATI 2, che sono connesse alla terza casella, RISULTATO FINALE, prodotto dall'incrocio e dalla successiva supervisione delle due analisi.

Questo processo, definito "triangolazione dei dati", è stato effettuato per tutti i diversi tipi di dati (Figura 3).

Figura 3: La triangolazione della Professional Vision e del Teachers' thinking



5.4.2 Professional vision: livello descrittivo ed esplicativo

La prima direzione di analisi delle metafore è quella riguardante il livello descrittivo ed esplicativo della visione professionale.

Il metodo utilizzato è stato di stampo interpretativo-ermeneutico, in quanto si basa “si basa sullo studio delle rappresentazioni che i soggetti danno della realtà al fine di ricostruire i modelli che ne guidano le decisioni di azione” (Trincherò, 2012).

Quello che si va ad analizzare è la visione professionale dei futuri docenti e come questa cambia in seguito a tre mesi di corso di Didattica Generale. In particolare, ciò che si vuole andare a valutare sono due dei tre indicatori utilizzati da Van es e Sherin (2002) e da Seidel e Sturmer (2014) della *professional vision*: la descrizione e la spiegazione.

La **descrizione** rappresenta il livello più basso della visione professionale, ossia quello che vede gli insegnanti essere in grado di descrivere semplicemente la situazione didattica, senza spiegarne i motivi e le caratteristiche di alcuni passaggi-chiave o senza apportare riferimenti teorici (Seidel e Sturmer, 2014).

La **spiegazione**, invece, rappresenta il secondo livello della visione professionale e prevede che i docenti, oltre a descrivere, spieghino con concetti teorici ciò che vedono (nei video) approfondendo criticamente il discorso (*ibidem*).

Nel caso della mia ricerca, essendo le metafore dei testi scritti, sono stati, sì, utilizzati questi due livelli, ma operazionalizzati tramite tre descrittori connessi all'aspetto linguistico delle metafore. Questi descrittori hanno preso spunto da quelli utilizzati nelle ricerche della *professional vision*, (Van es e Sherin 2002; Seidel e Sturmer, 2014) anche se sono stati adattati all'aspetto verbale delle fonti.

I descrittori in questione sono:

- 1. Coerenza del testo:** ossia la logica che segue il testo, o meglio le connessioni concettuali che i futuri docenti attuano per spiegare il processo di insegnamento-apprendimento. Un testo coerente ha una logica lineare e chiara, senza contraddizioni e definizioni in contrasto l'una con l'altra.
- 2. Lessico:** il quale a sua volta si divide in generico o specifico, riguarda l'utilizzo del linguaggio all'interno del testo. Questo è generico se non viene utilizzato in modo appropriato, se non sono presenti termini tipici della disciplina (Didattica) o se la metafora risulta narrata in modo semplice e superficiale. Il lessico è specifico, invece, se la narrazione risulta approfondita e ricca di termini specifici.
- 3. Concetti teorici:** Questo descrittore è stato ripreso dagli studi sulla *professional vision* di Seidel e Sturmer (2014). Gli autori lo utilizzano come aspetto dirimente per differenziare il livello descrittivo da quello esplicativo. Con concetti teorici si intende la presenza di riferimenti chiari ed espliciti alla teoria.

In base alla loro presenza o meno all'interno della metafora, hanno permesso di stabilire in quale livello porre la metafora. In particolar modo, il livello è descrittivo, quando non è soddisfatto alcun descrittore o solo uno dei tre; mentre è esplicativo quando sono soddisfatti 2 descrittori su 3 o tutti e tre.

Ad esempio, se una metafora presenta coerenza interna, ma non lessico specifico e concetti teorici, il suo livello è descrittivo, mentre se soddisfa sia coerenza che lessico, allora il suo livello sarà esplicativo.

Tramite l'utilizzo di una griglia posta affianco al testo della metafora, si è proceduti con l'analisi della stessa.

Gli indicatori e i descrittori con relativi esempi e i risultati sono sviluppati nel capitolo 6.

5.4.3 La *professional vision*: le quattro logiche

Rispetto alla prima direzione d'analisi, altro aspetto trattato sono le quattro logiche: d'apprendimento, epistemologica, d'ingegneria didattica e valoriale (Rossi, 2012). È stato scelto di analizzare anche questo aspetto poiché dalle ricerche sulla visione professionale risulta importante, oltre a come vengono analizzati i video, anche gli aspetti su cui si focalizza l'attenzione dei futuri docenti, in particolare se si sposta sul processo di apprendimento degli studenti (Santagata, 2010). Questi quattro aspetti, che possiamo definire indicatori, sono stati precedentemente utilizzati anche nelle ricerche di Rossi e della Altet sulla visione professionale.

Le quattro logiche sono state intese come le ha esplicitate Rossi (2012) e quello che è stato fatto nei testi metaforici è stato: sottolineare con diversi colori i periodi del testo che rappresentavano una logica piuttosto che un'altra.

- In **grigio**, sono stati sottolineati tutti quei periodi del testo che facevano capo alla logica valoriale: i valori che trasmetteva il docente, la sua filosofia educativa e la sua “manner”.
- In **verde**, sono stati sottolineati tutti quei periodi del testo che rispecchiavano l'ingegneria didattica: spazi, tempi, strategie e strumenti del docente,
- In **giallo**, sono stati messi in luce i periodi relativi allo studente e al suo apprendimento, quindi la logica d'apprendimento.
- In **verde scuro**, sono stati sottolineati tutti quei periodi che parlavano della disciplina, dei nodi epistemologici e della conoscenza del docente.

In seguito, sono stati contati tutti i periodi sottolineati, dividendoli in base al colore e, solo dopo alla triangolazione dei dati, si è giunti alla definitiva categorizzazione.

5.4.4 *Teachers' trinchino* e ruolo del docente

Per quanto concerne la seconda direzione d'analisi, questa riguarda il pensiero dei docenti sul ruolo che ha l'insegnante nel processo di apprendimento.

In questo caso, il metodo utilizzato è quello della *Grounded Theory* (Glaser e Strauss, 1967; Glaser, 1978, Charmaz, 2006). È stata scelta questa metodologia di analisi, poiché assume come criterio di base “il principio della fedeltà al fenomeno” (Mortari, 2007) e il cui tratto caratteristico è essere

Un metodo di ricerca qualitativa che usa un set sistematico di procedure allo scopo di sviluppare una teoria derivata induttivamente rispetto al fenomeno indagato. (Strauss e Corbin, 1990, p. 24)

Dunque, non avendo già delle categorie o una teoria tramite la quale interpretare i dati, ma volendo scoprire a partire dal fenomeno stesso cosa questo ci fornisse, si è scelto di utilizzare questo metodo di analisi.

Una volta raccolta i dati e suddivise le metafore in iniziali e finali tramite l'uso di una tabella, è iniziata l'operazione dell'*open coding*, ossia la concettualizzazione dei dati (Strauss e Corbin, 1994). Questo processo è consistito nell'etichettare i testi tramite un *line-by-line coding* (Charmaz, 2006), ossia dare un nome ad ogni frase o periodo di testo che per noi ricercatori avesse un certo significato.

Gli *step* seguiti durante il *line-by-line coding* sono stati:

- Rompere i dati nelle loro parti e proprietà: ossia i periodi e gli stralci dei singoli testi metaforici.
- Porre attenzione alle tacite assunzioni: osservando il significato dietro ad ogni frase e immagine conferita dalla metafora.
- Esplicitare le azioni e i significati impliciti: rendendo chiaro i concetti dietro la metafora.
- Cristallizzare il significato dei vari punti della metafora: utilizzando etichette uguali per ogni periodo simile.
- Comparare i dati tra di loro: osservando le differenze tra un periodo e l'altro e un'immagine e l'altra nella metafora (Charmaz, 2006, p. 50).

In seguito, sono stati triangolati i dati, confrontando le etichette del primo e del secondo ricercatore e scegliendo, dopo la supervisione del terzo ricercatore le etichette definitive.

La fase successiva è consistita in quello che la Charmaz ha definito *focus coding* (ivi, p.57), ossia sintetizzare in macro aree parti più ampie del testo. In questo momento, hanno iniziato a prendere corpo le prime categorie.

Ad esempio, nella metafora iniziale “Amore e passione”

*Le parole-chiave da cui siamo partite per elaborare questo cartellone sono: pane, cuscino, cioccolata e delfino- **elenco di metafore**. L'elemento che accomuna le nostre quattro parole è sicuramente l'affetto e diciamo l'amore-**insegnamento come amore**. Anche il titolo, come si può vedere, esprime un po' quella che è la nostra concezione sul ruolo dell'insegnante, che oltre comunque ad avere con il bambino un rapporto educativo, istituzionale-**insegnante come istituzione** e così via deve avere anche un certo legame affettivo con il bambino, nel senso di possedere tutte quelle qualità che noi abbiamo messo nelle frecce in basso, tra cui possedere dei sentimenti ovviamente positivi, essere altruista, provare gioia nello stare a contatto con il bambino, essere dolce, avere sensibilità- **l'insegnante come colui che dà affetto**. Poi c'è la parola cuscino, che apparentemente può sembrare una parola strana o fuori luogo, ma in realtà ha un significato implicito, cioè che proprio come il cuscino protegge e accoglie ogni persona nel momento in cui dorme, anche l'insegnante ha questa funzione di accogliere e portare sotto le*

*sue ali il bambino- insegnante come protezione. Poi abbiamo attaccato tutte le varie immagini (i cuori, i due bambini), che simboleggiano un clima positivo dove sicuramente ricevono affetto e tranquillità da parte dell'insegnante- **clima positivo**. Ad esempio la frase "fammi ridere e sorridere" rappresenta uno dei tanti compiti che l'insegnante dovrebbe avere, cioè far provare delle sensazioni positive e prendersi, in un certo senso, cura del bambino- **cura del bambino**. È importante anche l'immagine del fiore, perché oltre ad essere altruista e dolce deve anche possedere una certa delicatezza con il bambino- **delicatezza del docente**.*

In questa metafora sono state prese in considerazione solo le etichette che riguardavano il docente e sono state suddivise nelle prime macro-categorie.

Ad esempio "Insegnamento come amore", "Insegnante come colui che dà affetto", "Cura del bambino" e "Delicatezza del docente", sono state tutte racchiuse nella categoria: "Amore e presa di cura". Le etichette non riguardanti il docente come "Clima positivo" o "Elenco di metafore" non sono state prese in considerazione. L'etichetta "Insegnante come protezione", invece, ha fatto parte, insieme ad altre etichette dello stesso tipo alla categoria "Protettore".

Una volta formate le macro-categorie, sono stati conteggiati i riferimenti nel testo (le etichette) per ciascuna di esse e sono stati confrontati i dati all'inizio e alla fine del corso di didattica, traendo delle conclusioni.

Capitolo 6

Professional vision: livello descrittivo e esplicativo

Introduzione

Dopo tre mesi di corso di Didattica Generale, gli studenti hanno sviluppato la capacità di descrivere e di spiegare il processo di insegnamento-apprendimento, o meglio, hanno iniziato a modificare la loro postura da quella di studente a quella di insegnante acquisendo una, seppur iniziale, visione professionale?

In questo capitolo verrà affrontata la prima fase della prima direzione d'analisi, ossia quella relativa ai due livelli della *professional vision*.

Dopo un *excursus* approfondito dei tre descrittori, vengono presentate le griglie d'analisi e i risultati finali in cui si va a rappresentare a livello numerico e con le percentuali la presenza ciascun descrittore ed indicatore.

In base a quanto emerso, si è potuto giungere ad alcune conclusioni.

6.1 I tre descrittori nelle metafore: la coerenza del testo, il lessico e i concetti teorici

6.1.1 La coerenza del testo

Per quanto concerne la coerenza del testo, ciò che siamo andati ad analizzare è proprio la logica della narrazione, in particolar modo se vi erano delle contraddizioni rispetto agli aspetti del processo di insegnamento-apprendimento presentati.

Negli esempi, inoltre, verranno apportati vicino al titolo di ciascuna metafora dei numeri tra parentesi (l'1 per quella iniziale e il 2 per quella finale), così differenziare le due metafore e facilitarne la comprensione.

Prendendo un esempio di metafora finale considerata “coerente”, vediamo “Al di là della caverna”, una metafora il cui testo si presenta ben articolato, con concetti chiari e connessi l’uno a all’altro.

AL DI LÀ DELLA CAVERNA (2)

Eravamo partite da tre metafore: il sole, il fuoco e gli occhi.

(...)

Ciò nonostante il significato delle tre metafore è stato in parte modificato. Alla luce delle conoscenze attuali, per quanto riguarda la metafora del fuoco essa rappresenta ora per noi le conoscenze, le mis- concezioni, le esperienze pregresse dello studente perché nel mito di Platone il fuoco all' interno della caverna proiettava ombre poco definite. Lo studente ha delle mis- conoscenze. Il Sole invece rappresenta le conoscenze dell'insegnante, il sapere da cui parte per affrontare l'azione didattica (Il suo sapere sapiente e le sue esperienze). Questi due poli interagiscono nell' azione didattica.

Terza metafora, gli occhi, la prima volta intesa come insegnante che guarda avanti e guida lo studente. Oggi integriamo dicendo che, alle conoscenze attuali, lo sguardo del docente rappresenta per noi il Prevedere, il terzo elemento della professionalità docente insieme al noticing e al reasoning. Prevedere al di là dell'azione didattica in sé, prevedere per riprogettare.

In questa metafora l’insegnante è colui che, a partire dal suo sapere sapiente, affronta l’azione didattica, mentre lo studente, che ha in sé delle mis-conoscenze, deve essere “illuminato” dal “sole”, ossia il docente. Per quanto molti elementi devono essere ancora approfonditi, la metafora risulta chiara e coerente e questo è sufficiente per soddisfare l’indicatore di “coerenza” nell’analisi.

Tra le contraddizioni più frequenti, invece, quelle che abbiamo riscontrato maggiormente sono su: ruolo del docente, tipo di apprendimento e ruolo della scuola.

Molto comune, infatti, soprattutto nelle metafore iniziali, è la scarsa coerenza rispetto alla **figura del docente**.

IL PUZZLE DELLE MENTI COLORATE (1)

Il nostro lavoro è “Il puzzle delle menti colorate”, un titolo che vuole comprendere tutte e 3 le metafore del nostro gruppo, ovvero la metafora del

Puzzle, quella del Colore e quella del Pennello. La metafora del Puzzle che sta ad indicare il sapere come tessere che tra loro s'incastano e vanno a formare la splendida conoscenza del bambino. La metafora del colore che è molto simile, in quanto abbiamo inteso l'insegnante come colui che trasmette i saperi e questi ultimi vengono visti come tanti colori che vanno a dipingere la tavolozza della mente umana. Poi c'è la metafora del pennello che è lo strumento che utilizza l'artista per dipingere il quadro e che nel nostro caso l'insegnante utilizza per dipingere la mente del bambino. Volutamente abbiamo scelto di rappresentare queste metafore all'interno di una tela irregolare proprio perché la mente umana non è qualcosa di perfetto e concluso. Non abbiamo voluto realizzare un semplice quadro, ma qualcosa di complesso: un puzzle fatto di tessere diverse tra loro molte delle quali sono tessere bianche, cioè tessere mancanti proprio perché la conoscenza non è mai qualcosa di completo. Tra queste tessere quella che subito salta all'occhio è la tessera che si trova esterna al quadro che simboleggia un sapere sbagliato, perché non sempre i concetti che vengono trasmessi sono positivi quindi il bambino col tempo potrà dimenticarli e sostituirli con concetti più adeguati. Oltre alle tessere a tinta unita, che rappresentano i vari concetti che vengono trasmessi dall'insegnante allo studente, abbiamo utilizzato delle immagini perché l'insegnante trasmette anche sensazioni, emozioni ed esperienze vissute: in una tessera è presente un cuore che descrive l'umanità che l'insegnante deve avere nei confronti degli studenti; l'immagine di un mare in tempesta che in questo caso rappresenta le difficoltà che l'alunno può incontrare durante il suo cammino scolastico; l'immagine di un fiore che sta ad indicare la fragilità e la delicatezza del bambino; la tessera dell'ambiente che rappresenta il sapere civico che viene trasmesso ad ogni bambino fin da subito. Non a caso abbiamo deciso di realizzare degli elementi in rilievo come la tavolozza ed il pennello, che sono gli strumenti dell'insegnante, poiché quest'ultimo è un'agente esterno rispetto alla mente dello studente. Durante il lavoro abbiamo avuto modo di arricchire le nostre metafore aggiungendo particolari al lavoro realizzato a cui prima nessuno dei tre aveva riflettuto.

In questa metafora vediamo ancora confusa l'idea del docente e di come egli trasmetta la conoscenza.

Inizialmente sembra essere lui l'artefice della conoscenza del bambino che, essendo una *tabula rasa*, necessita di qualcuno che riempia la sua mente e, come un pittore, la colori, poiché ancora bianca:

“... l'insegnante come colui che trasmette i saperi e questi ultimi vengono visti come tanti colori che vanno a dipingere la tavolozza della mente umana. Poi c'è la metafora del pennello che è lo strumento che utilizza l'artista per dipingere il quadro e che nel nostro caso l'insegnante utilizza per dipingere la mente del bambino”.

Possiamo quindi dire che la prima parte del testo rappresenta un tipo di insegnamento che è quello trasmissivo.

In seguito, però, la metafora cambia e riferisce che il bambino in sé ha già un sapere che è quello sbagliato (opponendosi quindi all'idea della *tabula rasa*), un sapere che proviene dall'esterno e che deve modificarsi con il tempo, grazie allo studio:

“tra queste tessere quella che subito salta all’occhio è la tessera che si trova esterna al quadro che simboleggia un sapere sbagliato, perché non sempre i concetti che vengono trasmessi sono positivi quindi il bambino col tempo potrà dimenticarli e sostituirli con concetti più adeguati”.

Non è chiaro, quindi, se il bambino sia o meno una tela su cui dipingere il sapere, né tantomeno se l'insegnante sia l'unico detentore di conoscenza in grado di trasmetterla.

Un'altra metafora in cui non è chiara la figura del docente è “Un aiuto per la crescita”.

UN AIUTO PER LA CRESCITA (1)

Nel nostro gruppo ci sono state due metafore, cioè abbiamo rappresentato questo disegno attraverso l'uso di due metafore che sono l'acqua e l'annaffiatoio.

È stato molto facile metterle insieme perché secondo noi, entrambe, hanno molti elementi in comune. Abbiamo scelto come titolo “Un aiuto per la crescita” perché abbiamo visto l'annaffiatoio come un aiuto per la crescita del fiore, cioè grazie all'acqua contenuta all'interno dell'annaffiatoio, il fiore ha varie fasi di crescita: parte dall'essere un bocciolo fino ad arrivare al suo stato completo, cioè ad essere un vero e proprio fiore. L'annaffiatoio è visto, quindi, come un mezzo attraverso il quale il fiore viene nutrito, cresce. Per questo motivo, l'insegnante per noi viene visto come un annaffiatoio perché, appunto, grazie a tutte le conoscenze che egli ha acquisito nel corso della sua vita, grazie alle esperienze che ha fatto, grazie al sapere, grazie allo studio,, l'alunno parte da una fase iniziale, che può essere l'infanzia e arriva poi fino alla maturazione e in questo processo di crescita l'alunno acquisisce delle competenze (grazie soprattutto allo studio fatto ma grazie anche all'insegnante, agli strumenti da lui utilizzati e riesce a raggiungere un alto livello di maturità). Questo, per noi è molto importante. Abbiamo messo, quindi, questo titolo perché vediamo appunto, nell'insegnante, un aiuto per la crescita dell'alunno. L'insegnante può essere preso come punto di riferimento in quanto l'alunno vede l'insegnante come

un qualcosa che può alimentarlo, che può, nel corso degli anni, dargli maggiore conoscenza e portarlo a un livello elevato di maturazione e di studi. La rappresentazione del fiore illustra, appunto, le varie fasi di crescita: dal bocciolo fino ad un fiore vero e proprio. Così, possiamo rappresentare al posto dell'annaffiatoio, l'insegnante e al posto del primo fiore, il bambino o il neonato nella fase della prima infanzia, della materna fino ad arrivare all'università. L'insegnante, quindi, accompagna proprio dai primi anni di vita fino alla maggiore età.

La metafora per il docente dell'annaffiatoio è una delle più frequenti in letteratura. Martinez e colleghi (2000) inseriscono questo tipo di immagine nel gruppo delle metafore considerate “costruttiviste”, poiché vedono sì il docente come colui che trasmette la conoscenza e necessario per la crescita del fiore (l'alunno), ma questi cresce in autonomia, poiché ha comunque una vita propria.

Lo studente, quindi, non è un mero recettore di conoscenza, ma è colui che partecipa insieme all'insegnante al processo di apprendimento.

In questa metafora, però, l'insegnante è visto anche come un punto di riferimento, ossia come qualcuno che fa solo da modello per la crescita, perdendo la sua funzione di “annaffiatoio”. Egli diventa un mero supporto, la cui presenza non è più necessaria ai fini della crescita dell'allievo.

Pertanto, la metafora si fa incoerente, poiché nasconde varie perplessità sul ruolo del docente e sul suo rapporto con lo studente.

Altro esempio riguarda il **tipo di apprendimento**.

TRAVOLGENTE COME UNA BOUGANVILLE (1)

La parola da cui siamo partite per trovare una metafora di "insegnamento" è stata ALBERO. L'idea centrale del nostro gruppo era quella di assimilare l'idea dell'insegnamento ad un qualcosa di solido, sicuro e stabile come il tronco di un albero, a paragone dell'insegnante, insieme a componenti diverse, ma ognuna dipendente dalla base, come i rami e le foglie a rappresentare gli alunni.

Infatti anche le altre parole-chiave, RADICI, APE e SORGENTE, contenevano la stessa idea di base: quella della trasmissione di un sapere certo, proprio dell'insegnante, ad alunni che lo recepiscono e applicano in

modalità differenti orientandosi in diversi ambiti di studio. Dopo esserci confrontate siamo giunte ad un punto d'incontro associando la nostra idea originaria sull'insegnamento ad un particolare tipo di pianta rampicante, comunemente chiamata Bouganville. Quest'ultima, rappresenta per noi la continuazione del sapere, il quale parte da una solida base, ossia il vaso della pianta, che designa le inamovibili conoscenze possedute dal maestro. La pianta con i fiori, al contrario, indica gli alunni colmi di conoscenze, impartite originariamente dal maestro e assimilate dagli alunni al fine di diventare soggetti autonomi in grado di compiere scelte differenti, ma con idee di base stabili e solide. La pianta, inoltre, fuoriesce volutamente dal cartellone, per delineare che le conoscenze e il sapere di ogni singolo alunno non hanno una fine, ma bensì vanno oltre alimentandosi giorno dopo giorno!

Infine, nella scelta del titolo la nostra attenzione è stata catturata dal termine "travolgente" in quanto l'insegnamento, per noi, rappresenta qualcosa che travolge tutti, indipendentemente da quale sia la razza, il genere o la classe di appartenenza di ogni singolo

In questo caso, quello che non è chiaro e confuso è il concetto di apprendimento e, in generale, di come si costruisce la conoscenza.

Da un lato, quest'ultima sembra qualcosa di stabile e inamovibile (quella del maestro è rappresentata dal vaso che è una base solida e inamovibile) e che viene trasmessa direttamente dall'insegnante, che ne è il massimo detentore.

In realtà, però, quando si parla degli alunni, la conoscenza diventa qualcosa in continuo divenire (la pianta della buganvillea) che cresce, si costruisce giorno dopo giorno e non ha fine. Pertanto non è chiaro se questa conoscenza derivi solo dall'insegnante (in modo trasmissivo) o se sia qualcosa che si costruisce piano piano, grazie anche alle esperienze e all'ambiente che ci circonda.

Altro e ultimo aspetto in cui è venuta meno la coerenza è sul **ruolo della scuola.**

DA DOVE NASCONO I FRUTTI (1)

Il nostro cartellone ha come titolo "da dove nascono i frutti". Le metafore da cui siamo partiti sono quelle di radici, albero, casa e fondamenta. Le radici che abbiamo rappresentato alla base del nostro cartellone sono il simbolo della scuola che offre una costruzione solida e sicura all'alunno per la sua

formazione ma anche il nutrimento per questa formazione. Tale formazione si sviluppa su diversi piani per arrivare al tetto. Il primo piano è la prima opportunità che la scuola offre all'alunno, quindi il confronto con i suoi pari, espresso dalla frase "bene insieme": quello che proprio offre la scuola, uno stare insieme ma uno stare insieme bene. Il secondo livello, separato da questi mattoncini, è proprio quello della didattica che offre la scuola al bambino. Una didattica di base che gli permette alla fine del primo ciclo didattico di avere tanti elementi per superare il tetto, espresso proprio da questa chioma che indica il superamento della prima struttura, della prima casa, della scuola. I frutti hanno un duplice significato: sono sia l'alunno che ormai è formato, è completo, è un frutto ormai maturo per procedere e sia tutti gli strumenti che si sono accumulati per la formazione dello studente.

In questo esempio non è ben chiaro cosa sia la scuola e che approccio ha l'alunno nei confronti della stessa. Inizialmente sembra una *“costruzione solida e sicura all'alunno per la sua formazione”*, quindi una base stabile da cui partire ed *“il nutrimento per questa formazione”*.

In seguito, diventa il luogo delle relazioni che, grazie alla didattica, concede all'alunno la possibilità di superare il *“tetto”* scolastico e di essere autonomo.

È confuso, pertanto, il ruolo che ha la scuola con quello del docente. Non è chiaro quale sia la funzione della prima e quale quella del singolo docente, il cui compito di utilizzare la didattica per facilitare il processo di apprendimento è confuso con quello della scuola. Inoltre, non è chiaro come l'alunno *“superi”* il tetto scolastico e come cresca e acquisisca gli strumenti per essere autonomo.

6.1.2 Il lessico

Per quanto riguarda il lessico sono stati divisi i testi in base a: quelli che avevano un lessico ancora generico, semplice e non connesso alla teoria, classificandoli nella categoria *“lessico generico”* e quelli che, invece, presentavano un linguaggio specifico e fortemente connesso alla teoria, categorizzandoli in *“lessico specifico”*.

Tra quelle con il lessico generico c'è la metafora *“Stella”*.

STELLA (1)

Durante il laboratorio di didattica, attraverso diverse attività, abbiamo approfondito una delle figure retoriche più interessanti: la metafora. Abbiamo paragonato il ruolo dell'insegnante ad una guida usando quattro immagini diverse: stella, faro, punto di riferimento e giardiniere. Sul cartellone abbiamo illustrato la nostra metafora associando la figura del docente al piccolo principe che da solo si prende cura del suo pianeta e della sua rosa così come l'insegnante si occupa dei suoi alunni. Sono significativi anche il faro e la stella perché guidano e indirizzano le navi nel porto così anche la maestra con i suoi bambini. Per realizzare il nostro progetto abbiamo utilizzato diversi materiali, per esempio abbiamo rappresentato i crateri sulla terra con dei giornali a simboleggiare le mille difficoltà che una classe affronta.

In questa metafora si può notare come il linguaggio sia ancora semplice e poco specifico. Le varie figure sono presentate con una descrizione ancora superficiale e poco connessa alla teoria, nonché con un lessico genericamente poco approfondito e articolato.

Altro esempio è “Senza radici non si vola”:

SENZA RADICI NON SI VOLA (1)

Noi siamo un gruppo di tre ragazze e abbiamo ideato tre metafore completamente diverse l'una dall'altra: edera, radici e terra. L'edera è una pianta abbondante e rigogliosa che ricopre pareti di vecchie costruzioni e muri, per cui abbiamo elaborato l'idea di qualcosa che nutre e rinvigorisce ciò che si trova sotto la pianta e può essere paragonata all'insegnamento, il quale arricchisce la persona.

Invece per ciò che concerne la terra, possiamo dire che essa da origine a tutto, è la fonte di qualsiasi essere vivente, ospita tutti gli esseri animali e vegetali così come l'insegnante accoglie tutti i suoi allievi. In aggiunta le radici sono un elemento importante di qualsiasi pianta appartenente al mondo.

Concentrandoci sul titolo “Senza radici non si vola” si può cogliere un concetto astratto e metaforico, in cui le radici possono essere equiparate agli insegnamenti e alle conoscenze, senza i quali non si riesce a crescere. Nel disegno abbiamo voluto inserire tutti e tre gli elementi insieme: alla base possiamo trovare la terra, al centro un albero con le proprie radici ben visibili sotto il suolo, due lunghi rami di edera che ricoprono la maggior parte del tronco, il quale termina con un fogliame assai rigoglioso. A fianco dell'albero vi è una bambina che sta annaffiando due vasi di fiori. L'intera rappresentazione funge da metafora: in questo caso il nutrimento che l'albero riceve e l'acqua dei vasi vengono comparati all'insegnamento, ai frutti e ai benefici che un docente può donare ai propri studenti.

Anche in questo caso si può trovare un lessico ancora generico. Per quanto la metafora è ben spiegata e presenta varie e significative immagini, il lessico è ancora semplice e non specifico della disciplina.

Cosa del tutto diversa avviene nella metafora finale “Una bussola per la vita”:

UNA BUSSOLA PER LA VITA (2)

Rivedendo il cartellone siamo convinte della scelta fatta! Ampliamo però il significato del labirinto che può indicare le varie strade e strategie che la insegnante può adottare per arrivare allo stesso obiettivo. Per quanto riguarda il ruolo dell'insegnante, quest'ultimo non obbliga il bambino a seguire determinate strade, ma le presenta e lascia che sia il bambino a scegliere quale seguire. Restando quindi un supporto e lasciando autonomia al bambino.

Sottolineiamo anche il fatto che il filo rosso simboleggia quel filo che lega, unisce i nodi epistemologici da cui l'insegnante parte per progettare l'attività didattica e che i bambini incontreranno durante il loro percorso scolastico.

Per quanto questa metafora sia meno approfondita di altre, si può intuire quanto in essa sia presente un lessico diverso, “evoluto” e maggiormente appropriato. I tre periodi sottolineati nel testo sono l'esempio di lessico specifico, in quanto vengono utilizzati termini e costrutti lessicali tipici della disciplina (come: strategie, lasciare autonomia al bambino, i nodi epistemologici, progettare l'attività didattica) che rendono la metafora, oltre che più chiara, anche con un lessico specifico maggiore.

6.1.3 I concetti teorici

L'ultimo dei tre descrittori che definisce la metafora come descrittiva o esplicativa, è la presenza di concetti teorici nel testo.

Nel caso dell'ultima metafora presentata, "Una bussola per la vita", troviamo non solo un lessico genericamente più specifico, ma anche la presenza di concetti connessi alla teoria, come: i nodi epistemologici, il concetto di obiettivo e quello di autonomia. Per quanto i due descrittori sembrano simili, in realtà sono molto diversi.

Il lessico fa capo al linguaggio utilizzato nella metafora, mentre la presenza di concetti teorici prevede che ci siano veri e propri riferimenti alla teoria.

Ad esempio, nella metafora sopra citata "Al di là della caverna", è chiaro il riferimento al *Noticing e Reasoning* di Seidel e Sturmer.

AL DI LÀ DELLA CAVERNA (2)

"(...) il terzo elemento della professionalità docente insieme al noticing e al reasoning."

Nella metafora "Stella", invece, non è presente alcun concetto teorico e quindi alla voce concetti teorici è stato inserito "No".

PUNTI DI RIFERIMENTO (2)

Nel nostro cartellone è rappresentata al centro una bussola in quanto strumento utile all'orientamento come l'insegnante lo deve essere per l'alunno. Esempi analoghi sono il faro, luogo di approdo, la costellazione dell'orsa maggiore, tipica dei cieli boreali, il gallo, simbolo di vigilanza e, infine, un libro aperto, fonte di ricchezza per lo studente. Al termine del percorso fatto al laboratorio abbiamo integrato la nostra metafora con un nuovo elemento e abbiamo reinterpretato uno dei precedenti.

Il primo riguarda la cartina geografica, che può essere letta da una duplice prospettiva: in primo luogo costituisce un punto di riferimento assieme agli altri, in secondo luogo un mediatore iconico- simbolico. Il secondo elemento che abbiamo puntualizzato è quello del libro, visto ora non solo come punto riferimento, ma anche come mediatore simbolico.

Questo è un esempio di metafora con presenza di concetti teorici, senza avere un lessico specifico. Il lessico, infatti, rimane semplice e generico, mentre sono presenti concetti teorici rispetto alla mediazione didattica, in particolare: i mediatori iconici e i mediatori simbolici.

La metafora quindi non è del tutto completa e non soddisfa tutti i descrittori, per quanto si percepisce un salto in avanti nella descrizione poiché apporta concetti precedentemente assenti rispetto alla teoria.

6.2 Metafore a confronto: griglie d'analisi

A partire dalla metafora “Punti di riferimento”, vediamo la differenza tra quella iniziale e finale, mostrando il testo di partenza presentata dallo stesso gruppo di studenti.

PUNTI DI RIFERIMENTO (1)

Al centro del nostro cartellone abbiamo scelto di rappresentare una bussola, strumento utile per l'individuazione dei punti cardinali, sia in riferimento all'orientamento che alla navigazione.

L'uso di tale strumento è indispensabile in vasti spazi, ove non ci siano punti di riferimento, come nel caso dell'insegnamento, la cui figura principale, ovvero l'insegnante, funge da modello per lo studente. L'analogia principale fra le due risiede nel fatto che entrambe contribuiscono ad una visione migliore della realtà orientando il soggetto nella giusta direzione. Altro elemento fondamentale, che trova riscontro nella figura dell'insegnante è la costellazione tipica dei cieli boreali, l'orsa maggiore, le cui stelle più luminose sono visibili per tutto l'anno nell'emisfero nord. Quest'ultima è anche utile per trovare la stella Polare che nell'emisfero nord si vede per l'intera notte. Svolgendo principalmente una funzione di vigilanza anche la figura del gallo è strettamente collegata a quella dell'insegnante. Simbolo di perseveranza, con la sua presenza, annuncia l'apparire del giorno, incitando sempre al risveglio e al lavoro.

La figura dell'insegnante è paragonabile inoltre, ad un libro aperto, fonte di ricchezza per lo studente, il quale attinge ogni qualvolta egli ne abbia bisogno, per la sua crescita personale. L'insegnante perciò necessita di mostrarsi allo studente come il libro si presta ad essere letto in tutte quelle che sono le sue parti in modo chiaro e trasparente. Importante sottolineare inoltre il ruolo di guida che l'insegnante possiede lungo tutto il percorso dello studente come un faro, punto di riferimento per la navigazione. La funzione

primaria è quella di segnalare la costa alle navi che navigano di notte, quindi rappresenta tutto ciò che l'insegnante dovrebbe essere: un luogo sicuro dove approdare.

La metafora si presenta sicuramente più descrittiva e ricca di immagini rispetto a quella finale, ma è confusa e poco coerente, sovrapponendo immagini diverse tra loro che fanno perdere spesso il filo del discorso.

METAFORA INIZIALE	ANALISI METAFORA INIZIALE	METAFORA FINALE	ANALISI METAFORA FINALE
<i>Punti di riferimento</i> <i>“Al centro del nostro cartellone abbiamo scelto di rappresentar e una bussola ...”</i>	COERENZA DEL TESTO-NO	<i>Punti di riferimento</i> <i>“Nel nostro cartellone è rappresentata al centro una bussola in quanto strumento utile all'orientament o come l'insegnante lo deve essere per l'alunno...”</i>	COERENZA DEL TESTO-SI
	LESSICO GENERICO		LESSICO GENERICO
	CONCETTI TEORICI-NO		CONCETTI TEORICI-SI
	LIVELLO DESCRITTIVO		LIVELLO ESPLICATIVO

Tabella 1: Analisi del livello descrittivo e esplicativo

La seconda, invece, per quanto più sintetica ed essenziale, presenta una maggiore coerenza concentrandosi su uno degli aspetti più importanti dell'insegnamento: la mediazione. I concetti teorici che emergono sono, infatti, il mediatore simbolico e quello iconico. Quindi, tra le due, per quanto il lessico resti generico poco specifico, la differenza si fa sostanziale e fa passare la seconda metafora dal livello descrittivo a quello esplicativo.

Qui di seguito, nella Tabella 1, un esempio di analisi delle metafore in base ai descrittori e agli indicatori presentati.

La prima colonna a sinistra presenta la metafora iniziale, mentre la terza colonna quella finale. La seconda e la quarta sono invece le colonne dedicate all'analisi dei rispettivi testi. Queste si dividono nei tre descrittori (coerenza del testo, lessico, concetti teorici) e l'ultima cella riguarda il livello di *professional vision* (descrittivo o esplicativo) nel quale si trova la metafora.

Come spiegato precedentemente, le due metafore cambiano sia in coerenza che nella presenza di concetti teorici.

Pertanto il livello passa da descrittivo a esplicativo, poiché sono soddisfatti 2 descrittori su 3 e ciò è sufficiente per rendere la metafora "esplicativa". Quello che soprattutto fa presupporre ad un livello superiore di *professional vision* è proprio l'unico aspetto su cui si focalizzano gli studenti: la mediazione. Questo fa pensare che, oltre ad una maggiore padronanza della teoria, abbiano anche spostato la loro attenzione dal ruolo del docente a quello dello studente, che è parte del processo di apprendimento tanto quando il primo.

L'insegnante, infatti, deve tener conto delle conoscenze iniziali dello studente per poter "mediare" il suo sapere sapiente con quello del discente, utilizzando degli strumenti che fungano da "ponte" con le conoscenze già possedute da chi apprende.

L'attenzione posta a questo concetto, fa anche presupporre che abbiano intuito che il ruolo del docente non è solo di guida, ma è frutto di un lungo lavoro di riflessione e progettazione che fanno di lui un vero e proprio professionista riflessivo (Shön, 1983).

Vediamo altri esempi di analisi nelle tabelle 2, 3 e 4.

METAFORE	ANALISI
----------	---------

<p><i>L'OBBIETTIVO DI UN PERCORSO (1)</i></p> <p><i>Il titolo del cartellone è "l'obiettivo di un percorso", e le metafore legate ad esso sono: il paio di scarpe e il letto del fiume. Entrambe danno l'idea dell'andare" verso una meta e rappresentano due modalità di percorso in cui è necessario l'adattamento. Il paio di scarpe è il mezzo attraverso il quale si può affrontare un cammino verso una meta. A volte la scarpa può far male e ciò rende il percorso più difficoltoso, quando invece avviene un adattamento tra il piede e la scarpa si riesce a proseguire in modo migliore. Il letto del fiume conduce l'acqua verso il mare seguendo il corso di quest'ultima. L'acqua del mare accoglie l'acqua del fiume. Allo stesso modo tra insegnante e studente dovrebbe crearsi un'intesa tale da poter permettere a quest'ultimo di affrontare un percorso nel migliore dei modi e di raggiungere l'obiettivo prefissato. Al centro del cartellone abbiamo rappresentato dei sassi, i quali possono anche costituire un ostacolo". Inoltre, è presente l'immagine della macchina che percorre un circuito e, questa rimanda al senso del "procedere. Allo stesso modo, anche l'immagine più in basso di due barche, le quali inizialmente hanno due traiettorie diverse, si affiancano l'una all'altra e proseguono nella stessa direzione. Anche l'immagine del puzzle ha il significato della "ricerca di un'intesa", di un "incastro" proprio come dovrebbe avvenire tra insegnante e studente per permettere il raggiungimento dell'obiettivo prefissato.</i></p>	COERENZA DEL TESTO- SI
	LESSICO GENERICO
	CONCETTI TEORICI-NO
	LIVELLO: DESCRITTIVO
<p><i>GLI OBBIETTIVI DI UN PERCORSO (2)</i></p> <p><i>Secondo quanto appreso nel corso di didattica abbiamo deciso di confermare l'idea generale del cartellone e il concetto legato ad esso: l'insegnante potrebbe rappresentare il "paio di scarpe" attraverso il quale l'allievo può compiere il percorso scolastico- insegnante come mezzo per camminare e il concetto secondo il quale il letto del fiume possa essere la metafora dell'insegnamento. Il letto su cui scorre il fiume modifica l'andamento di quest'ultimo e viceversa. Abbiamo però apportato alcune modifiche a determinati termini. Per esempio riteniamo che nell'espressione "l'importante è mirare l'obiettivo", la parola "obiettivo" debba essere sostituita con "finalità", in quanto il primo termine indica una competenza acquisita in poco tempo, invece attraverso questa espressione vogliamo esprimere il senso profondo del percorso d'insegnamento. Inoltre rimanendo nei termini di "obiettivo", ci sembra</i></p>	COERENZA DEL TESTO-SI
	LESSICO SPECIFICO
	CONCETTI TEORICI-SI
	LIVELLO ESPLICATIVO

<p><i>importante usarlo al plurale, in quanto il percorso scolastico è caratterizzato da una serie di abilità da acquisire.</i></p>	
---	--

Tabella 2: Analisi della metafora iniziale e finale "L'/gli obiettivi/i di un percorso"

Nella tabella 2 sono presenti la metafora, iniziale e finale, “Gli obiettivi di un percorso”, precedentemente “L’obiettivo di un percorso”.

Già dal titolo diverso si può notare un salto di qualità tra la prima e la seconda metafora. Se nella prima, a parte la coerenza, erano assenti sia il lessico specifico che i concetti teorici, nella seconda si denota un lessico maggiormente specifico e la presenza di concetti (sottolineati in giallo) quali: obiettivi e finalità.

Sono gli studenti stessi a mostrare questo cambiamento nella seconda metafora, esplicitandolo:

“Abbiamo però apportato alcune modifiche a determinati termini. Per esempio riteniamo che nell'espressione " l'importante è mirare l'obiettivo", la parola "obiettivo" debba essere sostituita con "finalità", in quanto il primo termine indica una competenza acquisita in poco tempo, invece attraverso questa espressione vogliamo esprimere il senso profondo del percorso d'insegnamento.

Inoltre rimanendo nei termini di "obiettivo", ci sembra importante usarlo al plurale, in quanto il percorso scolastico è caratterizzato da una serie di abilità da acquisire”.

Il fatto stesso di mostrare cosa è cambiato e perché, mostra la consapevolezza degli stessi delle loro conoscenze e denota una visione dell’insegnamento meno ingenua. Nonché, la presenza di un lessico più appropriato e di concetti studiati in teoria (gli obiettivi e le finalità), spiegati ed esplicitati in modo anche chiaro e puntuale, sottolineati in

giallo nel testo, mostrano un salto di livello da quello descrittivo a quello esplicativo.

Nella tabella 3, invece, vediamo un'altra metafora “Una bussola per la vita” che, come la precedente fa un salto di qualità, ma soprattutto per quanto concerne i concetti teorici di cui si arricchisce il testo.

Mantenendo infatti costante la coerenza del testo, presente in entrambi i casi, le due metafore cambiano molto per lessico, che diventa specifico e per presenza di concetti teorici, quali: nodi epistemologici, autonomia, percorso scolastico e progettazione.

Avendo tre descrittori soddisfatti su tre, la metafora finale si innalza al livello esplicativo, mostrando quindi una maturazione della *professional vision*.

METAFORE	ANALISI
<p><i>UNA BUSSOLA PER LA VITA (1)</i></p> <p><i>Cercando una metafora che alluda alla figura dell'insegnante, abbiamo pensato alla "bussola".</i></p> <p><i>Bussola intesa come strumento che indica la direzione giusta da intraprendere, che guida nei momenti di difficoltà e di smarrimento. Insomma "una bussola per la vita", proprio come è intitolato il nostro cartellone. Abbiamo posto al centro un labirinto il quale allude ai problemi che si possono incontrare all'interno del contesto scolastico, ma anche nella vita di tutti i giorni. All'inizio vi sono due bambini che, di fronte al labirinto, si trovano disorientati e scettici non sapendo il modo migliore per attraversarlo, ma anche ignari di ciò che possono incontrare durante il percorso.</i></p> <p><i>Appena sotto emerge un altro bambino con in mano un filo rosso al quale è legata una bussola. Quest'ultima rappresenta una soluzione, un aiuto per superare il tortuoso labirinto. Al termine del percorso troviamo un gruppo di bambini (che possono simboleggiare la classe) con volto felice e soddisfatto in quanto sono riusciti a superare le difficoltà del percorso seguendo la giusta direzione suggerita dalla bussola.</i></p> <p><i>Da qui si evince che l'insegnante è "bussola" per ogni bambino, ovvero punto di riferimento per aiutarlo a capire chi è, dove si trova, dove sta andando e come affrontare i problemi non solo scolastici, ma anche di vita.</i></p>	<p>COERENZA DEL TESTO- SI</p> <hr/> <p>LESSICO GENERICO</p> <hr/> <p>CONCETTI TEORICI-NO</p> <hr/> <p>LIVELLO DESCRITTIVO</p>
<p><i>UNA BUSSOLA PER LA VITA (2)</i></p> <p><i>Rivedendo il cartellone siamo convinte della scelta fatta! Ampliamo però il significato del labirinto che può indicare le varie strade e strategie che la insegnante può adottare per arrivare allo stesso obiettivo.</i></p> <p><i>Per quanto riguarda il ruolo dell'insegnante, quest'ultimo non obbliga il bambino a seguire determinate strade,</i></p>	<p>COERENZA DEL TESTO-SI</p> <hr/> <p>LESSICO SPECIFICO</p>

<p><i>ma le presenta e lascia che sia il bambino a scegliere quale seguire. Restando quindi un supporto e lasciando autonomia al bambino.</i></p> <p><i>Sottolineiamo anche il fatto che il filo rosso simboleggia quel filo che lega, unisce i nodi epistemologici da cui l'insegnante parte per progettare l'attività didattica e che i bambini incontreranno durante il loro percorso scolastico.</i></p>	CONCETTI TEORICI- SI
	LIVELLO ESPLICATIVO

Tabella 3: Analisi iniziale e finale “Una bussola per la vita”.

Infine, vediamo l’esempio della metafora “Stella” (Tabella 4) in cui non si nota nessun tipo di cambiamento tra la prima e la seconda (“Abbiamo deciso di lasciare invariato il percorso perché le metafore scelte rappresentano la figura dell’insegnante.”).

In questo caso, infatti, per quanto sia presente la coerenza del testo, sono completamente assenti lessico specifico e concetti teorici, che vanno a porre le entrambe le metafore nel livello descrittivo.

METAFORE	ANALISI
<p><i>STELLA (1)</i></p> <p><i>"Guidare e prendersi cura"</i></p> <p><i>Durante il laboratorio di didattica, attraverso diverse attività, abbiamo approfondito una delle figure retoriche più interessanti: la metafora. Abbiamo paragonato il ruolo dell'insegnante ad una guida usando quattro immagini diverse: stella, faro, punto di riferimento e giardiniere. Sul cartellone abbiamo illustrato la nostra metafora associando la figura del docente al piccolo principe che da solo si prende cura del suo pianeta e della sua rosa così come l'insegnante si occupa dei suoi alunni. Sono significativi anche il faro e la stella perché guidano e indirizzano le navi nel porto così anche la maestra con i suoi bambini. Per realizzare il nostro progetto abbiamo utilizzato diversi materiali, per esempio abbiamo rappresentato i crateri sulla terra con dei giornali a simboleggiare le mille difficoltà che una classe affronta-</i></p>	COERENZA DEL TESTO-SI
	LESSICO GENERICICO
	CONCETTI TEORICI

	LIVELLO DESCRITTIVO
<p><i>STELLA (2)</i></p> <p><i>Nel nostro gruppo abbiamo ri- analizzato le metafore iniziali e modificato un aspetto. Le metafore iniziali erano: punto di riferimento, stella, faro e giardiniere. Abbiamo deciso di lasciare invariato il percorso perché le metafore scelte rappresentano la figura dell'insegnante. Abbiamo modificato e reinterpretato la figura del faro che oltre a fungere da punto di riferimento per le navi, serve ad illuminare anche il percorso da intraprendere che viene indicato dalle stelle.</i></p>	COERENZA DEL TESTO-SI
	LESSICO SPECIFICO
	CONCETTI TEORICI-NO
	LIVELLO DESCRITTIVO

Tabella 4: Analisi iniziale e finale della metafora "Stella".

6.2 Metafore a confronto: risultati

A livello quantitativo, dall'analisi e dall'incrocio dei dati i risultati hanno evidenziato alcune differenze tra la metafora iniziale e quella finale.

La Tabella 5 mostra come sono cambiate le metafore rispetto ai tre descrittori: coerenza del testo, lessico e concetti teorici. La tabella mette in luce, sia il numero di metafore che il numero di riferimenti nel testo sugli aspetti relativi alla mancata coerenza e sui concetti teorici maggiormente emersi.

Inoltre, nelle ultime due colonne, sono presenti le percentuali calcolate per ciascun descrittore.

Si può notare la differenza, rispetto alla coerenza, tra le prime e le seconde metafore. Infatti, se le prime contano 20 coerenti su 31 totali,

le seconde risultano quasi tutte coerenti, con un 93% sul totale. L'aspetto su cui le metafore iniziali risultano maggiormente incoerenti è sul ruolo del docente con 7 riferimenti al testo, contro i 3 sul tipo di apprendimento e uno solo sul ruolo della scuola.

La differenza si fa sostanziale, invece, per quanto riguarda il lessico specifico e i concetti teorici, totalmente assenti, o quasi, nelle metafore iniziali e presenti, quasi per metà nelle finali. Per il lessico specifico vediamo 16 metafore su 31, mentre per i concetti teorici 15 su 31.

Tra quest'ultimi, nelle metafore finali, vediamo emergere alcuni più di altri. Ad esempio molti hanno citato molto le quattro logiche, con 9 riferimenti e i mediatori e la mediazione didattica con 6 riferimenti. In risalto anche il concetto di sapere sapiente e sapere ingenuo che contano 3 riferimenti e di obiettivo e finalità rispettivamente con 4 e 3 riferimenti. I concetti di progettazione, curriculum e trasposizione didattica invece sono emersi una sola volta contando 1 riferimento ciascuno.

L'analisi di questi descrittori conduce all'analisi dei due indicatori della *professional vision*, descrizione e spiegazione, ossia dei due livelli in cui porre le metafore.

DESCRITTORI		Metafore iniziali /N° riferimenti	Metafore finali/ N° riferimenti	%	%	
Coerenza del testo	<i>Si</i>	20	29	64%	93%	
	<i>NO</i>	11	2	35%	6%	
<i>Perché no</i>	Tipo di apprendimento	3				
	Ruolo della scuola	1	1			
	Ruolo docente	7	1			
Lessico	<i>Generico</i>	31	15	100%	48%	
	<i>Specifico</i>	0	16	0%	52%	
Concetti teorici	<i>NO</i>	30	16	97%	52%	
	<i>SI</i>	1	15	3%	48%	
	<i>Quali (N° riferimenti)</i>	Regolazione (1)		Obiettivo (4)		
		Apprendimento per scoperta (1)		Finalità (3)		
		Obiettivo (1)		Autonomia (2)		
				Nodi epistemologici (1)		
				Sapere sapiente_ sapere ingenuo (3)		

			Mediatori e Mediazione (6)		
			Logiche (9)		
			percorso (1)		
			<i>Conversation al framework</i> (1)		
			Dispositivo (1)		
			<i>Noticing and Reasoning</i>		
			Curriculum (1)		
			Trasposizione didattica (1)		
			Motivazione (1)		
			Progettazione (1)		

Tabella 5: Analisi quantitativa dei tre descrittori.

La tabella 6 e nei grafici 1 e 2 è rappresentato il risultato finale dell'andamento delle metafore da quella iniziale a quella finale.

Da un 100% di metafore a livello ancora descrittivo prima del corso di didattica, si passa ad un 45% nelle finali. Ciò significa che più della metà delle metafore finali, in particolare 17/14, risultano essere a livello esplicativo della *professional vision*.

INDICATORI	N° METAFORE INIZIALI	%	N° METAFORE FINALI	%
DESCRITTIVO	31	100%	14	45%
ESPLICATIVO	0	0%	17	55%

Tabella 6: Analisi quantitativa dei 2 indicatori.

Nei due grafici qui sotto sono rappresentate le percentuali delle due metafore a confronto: nel grafico 1 quelle del **livello descrittivo**, mentre nel 2 quelle del **livello esplicativo**.

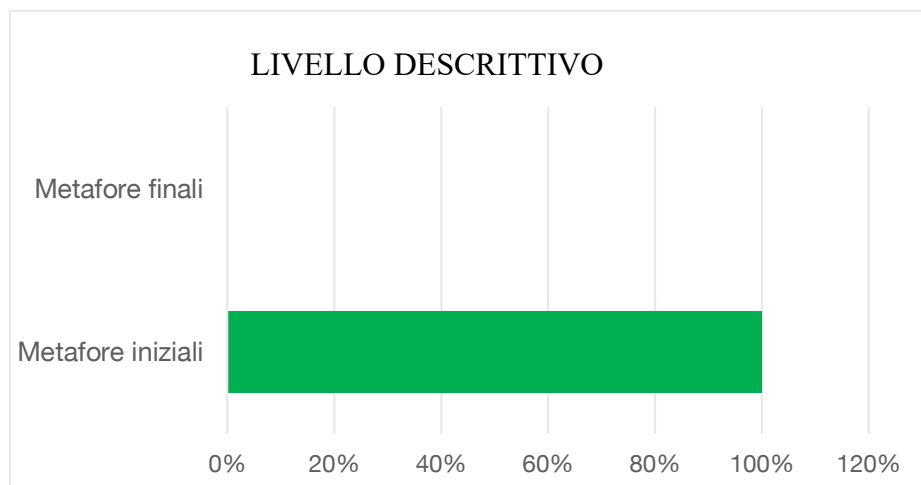


Grafico 1: Livello descrittivo

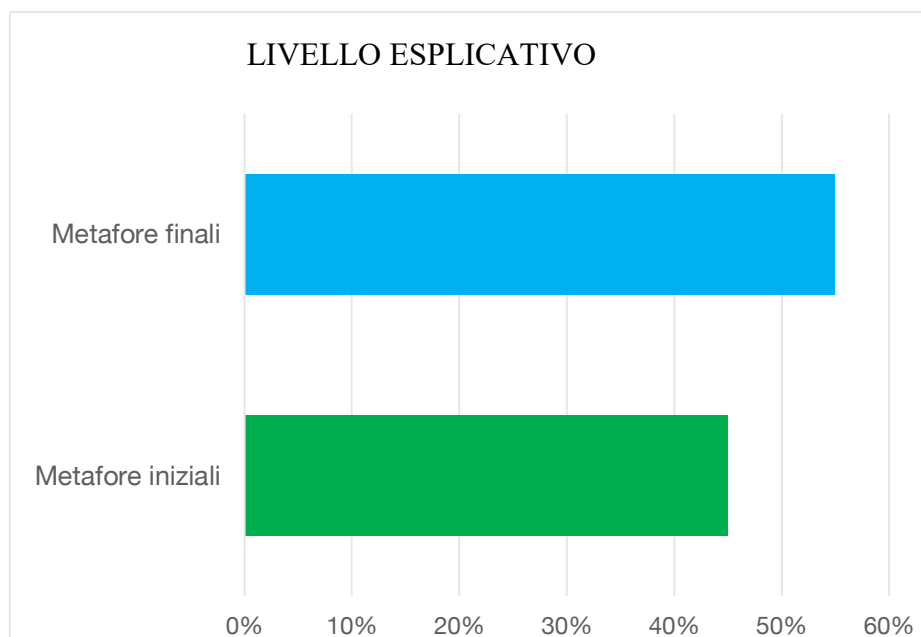


Grafico 2: Livello esplicativo

Capitolo 7

Professional vision: le quattro logiche

Introduzione

Il secondo aspetto analizzato fa capo sempre alla *professional vision* e come questa evolve nel corso dei tre mesi di corso, ma questa volta si è andati ad analizzare il testo a livello contenutistico, valutando su quali aspetti del processo di insegnamento-apprendimento si è spostata maggiormente l'attenzione dei futuri docenti.

Dunque ci si è chiesti:

Partendo dalle quattro logiche d'insegnamento, su quali di queste gli studenti hanno posto maggiore attenzione all'inizio e alla fine del loro primo anno?

La domanda si focalizza sui quattro aspetti del processo di apprendimento che vengono presi in considerazione durante la valutazione della *professional vision*, ossia: epistemologia, ingegneria didattica, apprendimento e valori.

7.1 Logica valoriale

Come abbiamo già visto in precedenza, la logica valoriale è quella che riguarda tutti quei valori che vengono trasmessi dalla società, dall'istituzione scolastica e dal docente durante l'attività didattica, tramite le scelte di contenuto e didattiche che questi fa e tramite alcune affermazioni che riguardano ciò a cui crede, la sua "manner".

Nei testi questo tipo di logica è stata ritrovata ogni qualvolta i futuri docenti facessero riferimento a questo tipo di aspetto dell'insegnamento, ossia la trasmissione dei valori, venendo sottolineato lo stralcio di testo con il colore grigio.

Questo tipo di aspetto è stato sempre presente, sia nelle metafore iniziali che in quelle finali, anche se con maggiore frequenza nelle prime.

Vediamone alcuni esempi.

Nella metafora iniziale “Il coraggio del leone” la logica valoriale viene espressa così:

IL CORAGGIO DEL LEONE (1)

Abbiamo scelto "Il coraggio del leone" perché riteniamo che l'insegnante debba adottare lo stesso comportamento che il leone ha nei confronti dei suoi cuccioli. Infatti, il leone è un animale coraggioso e sicuro di sé che insegna ai cuccioli ad affrontare le proprie paure così come l'insegnante dovrebbe fare nei confronti dei suoi alunni. A tal proposito abbiamo deciso di dividere il cartellone in due parti utilizzando la struttura della metafora, nella parte sinistra sono riportati dei valori che l'insegnante dovrebbe trasmettere ai suoi alunni, crescendoli; così come nella parte destra il leone si prende cura del suo cucciolo. In fine abbiamo inserito un filo giallo che evidenzia le somiglianze tra queste due situazioni.

La parte sottolineata in grigio, è quella riguardante la logica valoriale. Gli studenti hanno descritto il docente come un *leone* che protegge i suoi cuccioli e che trasmette loro il coraggio per affrontare le paure. Questo è inteso come i valori che il docente deve donare ai suoi alunni per affrontare la vita.

Altra metafora, stavolta finale, è “Robustezza”, in cui gli studenti dicono questo:

ROBUSTEZZA (2)

Nella nostra esperienza in laboratorio abbiamo deciso di lasciare la metafora che avevamo inizialmente predisposto dell'insegnante come un albero. Abbiamo però cambiato alcune idee a partire dalle radici in quanto inizialmente avevamo detto che l'insegnante deve arricchire il suo bagaglio culturale mentre abbiamo deciso di cambiare questa idea in cui l'insegnante non deve arricchire più il bagaglio culturale, ma il bagaglio di conoscenze relative ad ogni disciplina che viene a trattare. Successivamente, rispetto a quei valori che un'insegnante deve trasmettere, abbiamo parlato di valori relativi alla logica valoriale e quindi tutti quei valori pieni e densi che fanno appunto riferimento a questa logica. Avevamo anche detto che le braccia (rami intesi in senso metaforico) rappresentano il sostegno dell'insegnante per gli alunni; qui però ci siamo soffermate e abbiamo riflettuto che anche gli alunni devono fare un continuo scambio con l'insegnante di esperienze e informazioni come viene anche presentato nel Conversational Framework

della Laurillard in cui c'è un continuo processo di scambio tra docente, studente e pari sulle varie esperienze che vengono effettuate. Avevamo anche detto che le foglie rappresentavano i saperi che un insegnante trasmette agli alunni e questi saperi però, grazie alla nostra esperienza in laboratorio, abbiamo capito che si passa da un sapere sapiente ad un sapere insegnato e questa trasposizione, che è una semplificazione e non una riduzione, è possibile attraverso i vari mediatori.

Alla fine tutto l'insieme viene rappresentato dalla chioma che racchiude tutte le conoscenze. Abbiamo anche deciso di lasciare la frase che avevamo inserito "Gli alberi sono le colonne del mondo" in quanto comunque gli insegnanti continuano sempre nel loro processo di istruzione e formazione degli alunni.

In questa metafora, la logica valoriale (paragrafo sottolineato in grigio) è espressa in modo molto esplicito, sostenendo che il docente, oltre alle conoscenze, trasmette anche valori “pieni” e “densi” ai suoi studenti.

Gli altri paragrafi sottolineati sono quelli che si riferiscono alle altre tre logiche.

7.2 La logica dell'ingegneria didattica

La seconda logica ritrovata nelle metafore è quella dell'ingegneria didattica.

Questa consiste in tutti gli strumenti e strategie che il docente mette in atto per trasporre il sapere sapiente in sapere insegnato, così da facilitare l'apprendimento.

Nelle metafore questo aspetto è stato associato al colore verde, sottolineando in tal modo tutte le frasi e i periodi del testo che facevano riferimento alla metodologia del docente.

Ad esempio nella metafora finale “Robustezza”, sopra citata, si fa riferimento in modo esplicito alla trasposizione didattica dal sapere sapiente a quello insegnato grazie ai mediatori. La parte in verde, infatti, dice questo:

“e questi saperi però, grazie alla nostra esperienza in laboratorio, abbiamo capito che si passa da un sapere sapiente ad un sapere insegnato e questa trasposizione, che è una semplificazione e non una riduzione, è possibile attraverso i vari mediatori.” (“Robustezza”)

La logica dell’ingegneria didattica è presente in entrambe le metafore, iniziali e finali, ma con molta più frequenza nelle ultime.

Altro esempio è la metafora finale “L’emozione che mette in moto”:

L’EMOZIONE CHE METTE IN MOTO (2)

Io e la mia collega siamo partite da due metafore: la scimmia e la farfalla. Entrambe ci siamo ritrovate in quanto riteniamo che affinché l'apprendimento del bambino avvenga è indispensabile il fattore emotivo, ossia quella che è la curiosità nonché l'interesse che permettono la MOTIVAZIONE, fondamentale per il processo di insegnamento e quindi dell'apprendimento. Attraverso le conoscenze che abbiamo acquisito in questi mesi la nostra idea si è in realtà rafforzata anche grazie alla visione dei video durante i laboratori, dove come attività legate alla logica dell'apprendimento abbiamo ritrovato quello che è il fattore sorpresa (per suscitare curiosità e quindi interesse nell'attività) ed anche l'esperienza diretta che attraverso il mediatore attivo permette un coinvolgimento maggiore legato all'emozione. In particolare abbiamo pensato che non sia necessario aggiungere né cambiare elementi nel cartellone, anzi abbiamo pensato di sottolineare l'importanza che sta nella scelta di materiali differenti che rappresentano il "combustibile" dell'auto ossia l'emozione che mette in moto il processo in quanto l'emozione è sempre soggettiva. Volevamo anche sottolineare le lettere, i numeri e le note musicali che abbiamo disegnato in basso in quanto rappresentano frammenti di conoscenze che riprendono gli obiettivi che vengono posti dall'insegnante e che è possibile raggiungere.

Anche in questa metafora si può notare la presenza della metodologia del docente, infatti, si parla di mediatore attivo, come strumento che permette allo studente di fare esperienza diretta di un determinato contenuto epistemologico.

Le parti sottolineate in giallo e in verde scuro sono quelle riguardanti la logica d’apprendimento e quella epistemologica.

Le metafore iniziali presentano con meno frequenza questo tipo di logica: gli accenni alla metodologia del docente sono più scarsi e con un linguaggio meno specifico.

7.3 Logica d'apprendimento

La logica d'apprendimento, sottolineata in giallo, è quella che riguarda lo studente, o meglio, il modo in cui egli apprende e l'attenzione che il docente deve porre a questo affinché possa mettere in atto strategie e strumenti che possano favorire il processo d'apprendimento.

Nella metafora finale “L'emozione che mette in moto” la parte del testo in giallo riguarda proprio questo aspetto:

“Io e la mia collega siamo partite da due metafore: la scimmia e la farfalla. Entrambe ci siamo ritrovate in quanto riteniamo che affinché l'apprendimento del bambino avvenga è indispensabile il fattore emotivo, ossia quella che è la curiosità nonché l'interesse che permettono la MOTIVAZIONE, fondamentale per il processo di insegnamento e quindi dell'apprendimento. Attraverso le conoscenze che abbiamo acquisito in questi mesi la nostra idea si è in realtà rafforzata anche grazie alla visione dei video durante i laboratori, dove come attività legate alla logica dell'apprendimento abbiamo ritrovato quello che è il fattore sorpresa (per suscitare curiosità e quindi interesse nell'attività)” (“L'emozione che mette in moto”)

In questo caso, gli studenti del corso di didattica parlano della curiosità e della motivazione come aspetti fondamentali del processo di insegnamento-apprendimento e che è necessario che l'insegnante li sviluppi per favorire l'allievo nel suo apprendere.

Questa logica è stata molto presente sia nelle metafore finali che in quelle iniziali, anche se con una maggioranza nelle ultime e con un linguaggio più specifico.

Un altro esempio di logica d'apprendimento, stavolta in una metafora iniziale è:

I MILLE PASSI DELL'INSEGNAMENTO (1)

Il nostro gruppo è partito dalle metafore di "ponte" e "strada" e come concetto finale abbiamo scelto quello di "cammino". Per rappresentarlo abbiamo scelto un ponte e quattro strade che rappresentano il percorso di apprendimento del bambino dove quest'ultimo troverà parti in salita ma anche in discesa. Abbiamo deciso di rappresentare anche la parte in salita colorate perché pensiamo che dalle frustrazioni e dagli sbagli del bambino si possano trarre comunque dei lati positivi.

Nel corso del cammino si presentano al bambino varie strade che noi abbiamo deciso di colorare in modo differente, convinte del fatto che ognuno avrà la sua strada costruita in linea con le sue caratteristiche, capacità e attitudini.

La zona in basso che rappresenta l'acqua l'abbiamo rappresentata in nero ed abbiamo messo dei punti di domanda proprio perché rappresentano i dubbi, le perplessità e le conoscenze che ancora il bambino non ha all'inizio del suo percorso.

Inoltre il ponte sta a rappresentare l'insegnante, dunque una sorta di piedistallo che serve al bambino per camminare insegnante come supporto senza il quale il bambino non può camminare. È importante nella composizione la posizione del ponte sopra all'acqua nera poiché solo attraverso il ponte (insegnante) si possono oltrepassare questi dubbi.

In questa metafora, per quanto con un linguaggio ancora non specifico, si fa riferimento alla condizione iniziale del bambino e a tutti i suoi dubbi e perplessità che ha all'inizio di un percorso scolastico. Queste possono essere assimilate alle mis-conoscenze che ha lo studente all'inizio dell'apprendimento e a cui l'insegnante deve porre attenzione durante la progettazione delle lezioni.

L'attenzione al bambino e al suo apprendimento è un punto molto importante nella valutazione della *professional vision*. La Santagata nel 2010 stila, nel modello della "Lesson analysis framework", quattro livelli di analisi di una lezione di matematica, focalizzandosi proprio

sull'apprendimento degli studenti: gli obiettivi, le strategie per favorirlo e i comportamenti che mostrano tale processo.

Pertanto, valutare quanta attenzione i futuri docenti pongano allo studente e al suo apprendimento nelle metafore, sembra essere un valido indicatore per lo sviluppo della visione professionale.

7.4 Logica epistemologica

L'ultima logica ricavata dai testi è quella epistemologica, ossia quella inerente alle conoscenze del docente e ai nodi epistemologici, appunto, della disciplina. Le sezioni dei testi riguardanti questo aspetto sono state sottolineate in verde scuro.

In “L'emozione che mette in moto” (finale) la logica in questione è espressa così:

*“(...) In particolare abbiamo pensato che non sia necessario aggiungere né cambiare elementi nel cartellone, anzi abbiamo pensato di sottolineare l'importanza che sta nella scelta di materiali differenti che rappresentano il "combustibile" dell'auto ossia l'emozione che mette in moto il processo in quanto l'emozione è sempre soggettiva. **Volevamo anche sottolineare le lettere, i numeri e le note musicali che abbiamo disegnato in basso in quanto rappresentano frammenti di conoscenze che riprendono gli obiettivi che vengono posti dall'insegnante e che è possibile raggiungere.**” (“L'emozione che mette in moto”)*

I futuri docenti rappresentano le conoscenze come lettere, numeri e note musicali che esprimono il sapere del docente e gli obiettivi che da lui da vengono posti per essere raggiunti dagli studenti.

Anche questa logica è molto presente anche nelle metafore iniziali. Ad esempio in “Travolgente come una Bouganville” se ne parla in questi termini:

TRAVOLGENTE COME UNA BOUGANVILLE (1)

La parola da cui siamo partite per trovare una metafora di "insegnamento" è stata ALBERO. L'idea centrale del nostro gruppo era quella di assimilare l'idea dell'insegnamento ad un qualcosa di solido, sicuro e stabile come il tronco di un albero, a paragone dell'insegnante, insieme a componenti diverse, ma ognuna dipendente dalla base, come i rami e le foglie a rappresentare gli alunni.

Infatti anche le altre parole-chiave, RADICI, APE e SORGENTE, contenevano la stessa idea di base: quella della trasmissione di un sapere certo, proprio dell'insegnante, ad alunni che lo recepiscono e applicano in modalità differenti orientandosi in diversi ambiti di studio. Dopo esserci confrontate siamo giunte ad un punto d'incontro associando la nostra idea originaria sull'insegnamento ad un particolare tipo di pianta rampicante, comunemente chiamata Bouganville.

Quest'ultima, rappresenta per noi la continuazione del sapere, il quale parte da una solida base, ossia il vaso della pianta, che designa le inamovibili conoscenze possedute dal maestro.

La pianta con i fiori, al contrario, indica gli alunni colmi di conoscenze, impartite originariamente dal maestro e assimilate dagli alunni al fine di diventare soggetti autonomi in grado di compiere scelte differenti, ma con idee di base stabili e solide. La pianta, inoltre, fuoriesce volutamente dal cartellone, per delineare che le conoscenze e il sapere di ogni singolo alunno non hanno una fine, ma bensì vanno oltre alimentandosi giorno dopo giorno!

Infine, nella scelta del titolo la nostra attenzione è stata catturata dal termine "travolgente" in quanto l'insegnamento, per noi, rappresenta qualcosa che travolge tutti, indipendentemente da quale sia la razza, il genere o la classe di appartenenza di ogni singolo.

Con le immagini della radice, dell'ape e della sorgente, i futuri docenti voglio esprimere il sapere certo che l'insegnante trasmette ai suoi allievi, i quali lo recepiscono in modi diversi e che in seguito si possono orientare nei vari ambiti di studio.

Come per le altre logiche, anche quella epistemologica, anche se presente in entrambe le metafore, ha come principale differenza il modo in cui viene espressa. Infatti, in quelle iniziali il linguaggio è generico e con pochi riferimenti alla teoria, mentre nelle finali, se ne fanno molti di più, assumendo la metafora un aspetto più scientifico.

7.5 Metafore a confronto: le logiche all'inizio e alla fine del corso di didattica

Dall'analisi delle logiche d'apprendimento nelle metafore iniziali e finali sono emerse alcune evidenze.

Nella tabella 7, divisi per colori, sono rappresentati i primi risultati della triangolazione: la prima colonna è quella delle quattro

Logiche	Metafore iniziali	Metafore finali	% iniziali	% finali
<i>Valoriale</i>	20	11	65%	35%
<i>Ingegneria didattica</i>	9	12	29%	39%
<i>Epistemologica</i>	15	20	48%	65%
<i>D'apprendimento</i>	22	30	71%	97%

Tabella 7: Risultati delle quattro logiche d'apprendimento

logiche, divise in base al colore, la seconda e la terza sono quelle del numero di riferimenti nei testi dei quattro aspetti, mentre le ultime due sono le percentuali del numero di riferimenti.

L'aspetto che emerge più chiaramente nelle metafore iniziali rispetto al processo di insegnamento-apprendimento è quello valoriale, ossia i valori che il docente trasmette ai suoi studenti.

Secondo i futuri insegnanti, con 20 riferimenti, insegnare è trasmettere valori e, più in generale, il senso della vita. L'aspetto axiologico sembra prevalere insieme anche a quello d'apprendimento (22 riferimenti), ossia l'attenzione allo studente e alla sua condizione iniziale. Dato, quest'ultimo, che non ci si aspettava data l'inesperienza dei docenti in formazione, ma che, in ogni caso, emerge quasi al 100% nelle metafore finali. Infatti da un 71% nelle iniziali si passa ad un 97% nelle finali e ciò significa che l'attenzione si è completamente spostata sullo studente e sul suo apprendimento.

L'aspetto valoriale, invece, subisce un calo drastico nelle metafore finali, in cui è presente solo al 35%, ossia la percentuale più bassa tra le logiche alla fine del corso di didattica.

A subire un'ascesa abbastanza considerevole è, invece, la logica dell'ingegneria didattica che, se era tra le logiche con meno riferimenti nelle iniziali (9 riferimenti), guadagna un posto in quelle finali con 12 riferimenti, superando la logica valoriale.

Nelle finali assume molta importanza anche la logica epistemologica con 20 riferimenti contro i 15 tra quelle iniziali, anche se comunque è un aspetto che gli studenti hanno sempre tenuto in considerazione sia prima che dopo.

In generale rispetto alle logiche, le metafore iniziali e finali si potrebbero rappresentare come nelle figure 4 e 5.

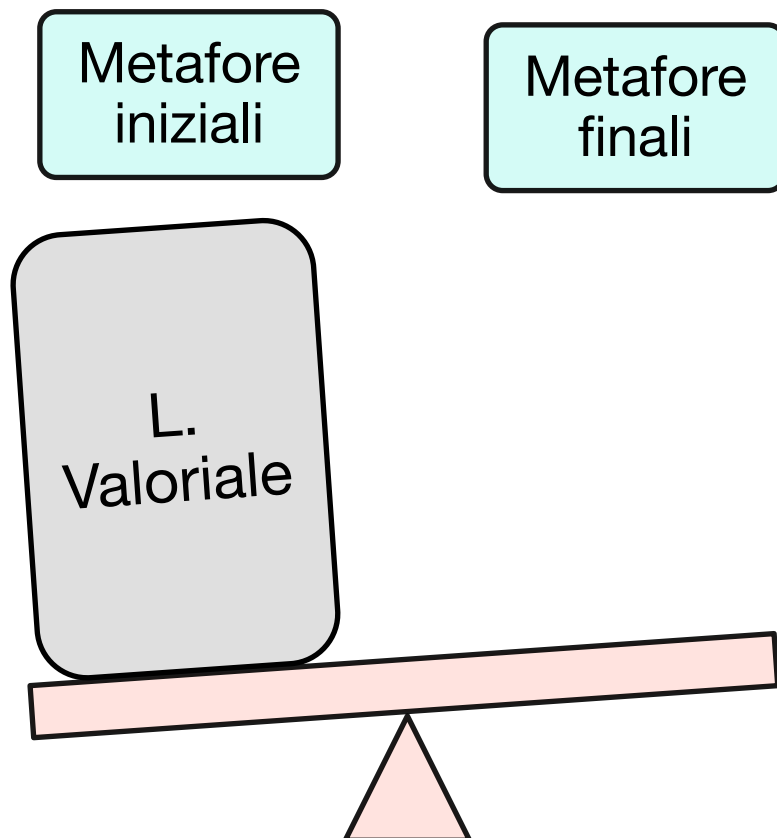


Figura 4: Le logiche nelle metafore iniziali

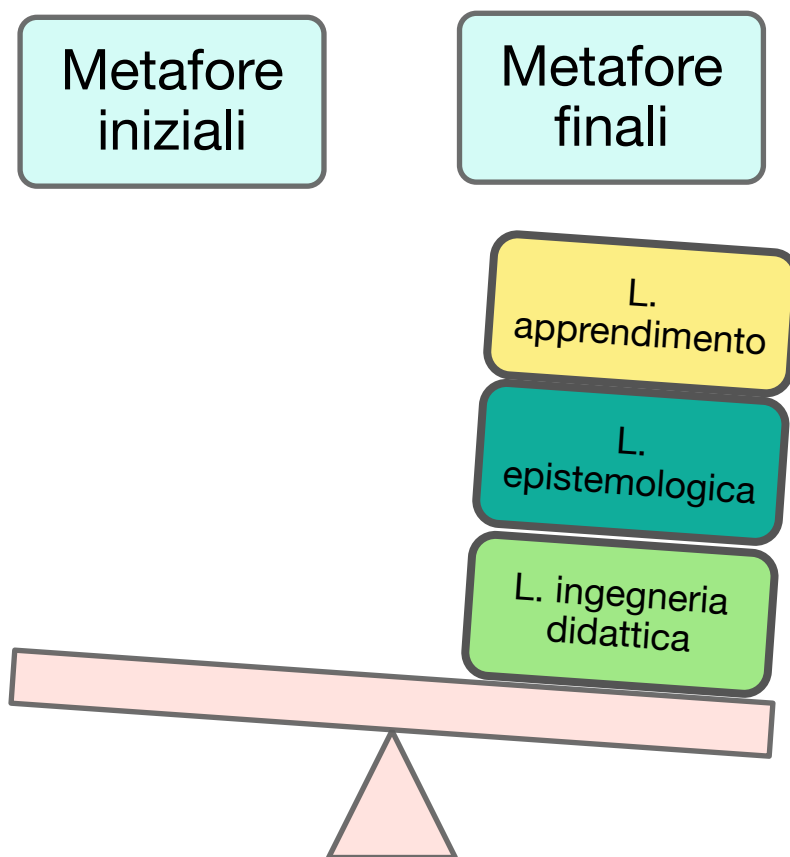


Figura 5: Le logiche nelle metafore finali

Rispetto alla *professional vision* possiamo dire che c'è sicuramente, alla fine del percorso, una maggiore attenzione dei futuri docenti all'apprendimento dello studente, anche se, nonostante un lieve aumento nelle finali, si pone ancora poca attenzione alle strategie che ha il docente per raggiungerlo. Alla fine del corso di didattica, il docente con i suoi valori e la sua "manner" non sono più l'unico centro del processo d'apprendimento, ma il suo ruolo si allinea a quello dello studente, del suo apprendimento e delle conoscenze.

Rilevante resta comunque il fatto che anche all'inizio del percorso i futuri docenti ponessero comunque molta attenzione allo studente, anche se emergeva in modo ancora poco strutturato e poco legato alla teoria. Nelle finali, infatti, si legano molto di più la logica d'apprendimento con quella delle strategie del docente, come ad indicare una continua ricorsività tra i due e il costante *feedback* che l'uno riceve dall'altro, che riflettono un passo in avanti nella visione professionale.

Capitolo 8

***Teachers' thinking* e ruolo del docente**

Introduzione

Per quanto concerne la seconda ipotesi, questa riguarda il pensiero di studenti in formazione, o meglio, le immagini e agli aspetti sul ruolo del docente che emergono dalle metafore.

La domanda in questione si riferisce alla prima area d'analisi, ossia il ruolo del docente ed è:

Dall'analisi delle immagini che sono emerse è possibile dedurre come è cambiato il modo di vedere e di percepire il ruolo del docente?

In seguito a un'analisi qualitativa di tipo *grounded* e alla triangolazione dei dati, sono state ricavate diverse immagini riferite al docente. Queste sono state successivamente divise in categorie per somiglianza di significato e sono state quantificate.

Quello che si vuole andare a vedere è come cambia il modo di vedere l'insegnante prima e dopo il corso di didattica generale e capire quali aspetti di lui sono maggiormente messi in luce.

Avendo utilizzato un metodo d'analisi a partire "dal basso", ossia dalle descrizioni che gli studenti stessi facevano degli insegnanti, le categorie emerse sono varie, anche se sono presenti delle costanti che hanno permesso di giungere a delle conclusioni.

8.1 Metafore iniziali: le immagini sul ruolo del docente

Nella tabella 8 sono presenti i primi risultati sulla figura del docente in base alle immagini che sono state narrate nelle metafore.

In questa tabella sono presenti sia le metafore che rappresentano i docenti sia il numero delle volte in cui è stata ripetuta quella stessa immagine nella singola metafora e in tutte le metafore, ossia la frequenza nei testi di quella stessa figura.

Ad esempio l'insegnante come "amore e presa di cura" è stato è stato detto 11 volte nelle metafore iniziali, che è il totale delle volte in cui è stato ripetuto sia all'interno di una singola metafora che in altre metafore.

In questo caso è stato detto 4 volte in una metafora, 2 in un'altra e 5 in 5 diverse metafore, il totale sarà 11.

	METAFORE INIZIALI (N° riferimenti)	METAFORE FINALI (N° riferimenti)
RUOLO DEL DOCENTE	<i>guida totalizzante (3); guida mentore (6); come luce che illumina (1); insegnamento per la vita (7); punto di riferimento (4); supporto per muoversi (3); come base sicura (5); controlla (1); toglie misconcezioni (4); come protettore (2); fonte di crescita (12); colui che motiva (11); trasmette conoscenza (14); amore e presa di cura (11); trasmette valori (8);</i>	<i>figura autorevole (1); detentore sapere sapiente (1); guida verso l'autonomia (1); guida mentore (6); orientamento (1); base per la crescita (4); mediatore (3); docente più distaccato (1); insegnante come progettista (2); fa superare gli ostacoli (1); ins. che motiva (3); ins. come supporto e mezzo per muoversi (1); parte dalle misconoscenze (2); come protettore (2); sicurezza (1); trasmette conoscenza (2); trasmette i valori (4);</i>

Tabella 8: Analisi ruolo del docente

Come si può notare dalla tabella 8, alcune immagini ricorrono sia nelle metafore iniziali che in quelle finali ma con diversa frequenza.

Nelle metafore iniziali vediamo che il docente viene rappresentato maggiormente come colui che, massimo detentore di conoscenza, impartisce valori e nozioni agli studenti, li protegge, li guida e loro crescono grazie al suo operato.

Le metafore che emergono infatti sono: il libro, la mappa geografica, il pennello che dipinge con tanti colori la tavolozza (la

mente del bambino), il faro, il leone che protegge i cuccioli e così via. Si esclude quasi del tutto la figura dello studente come persona attiva e partecipe al processo di apprendimento, vedendolo semplicemente come qualcuno che riceve passivamente la conoscenza.

Da queste immagini sono emerse alcune categorie che esprimono la funzione principale del docente e queste sono:

1. **Trasmittitore di conoscenza**
2. **Fonte di crescita**
3. **Amore e presa di cura**
4. **Colui che motiva**
5. **Trasmittitore di valori**
6. Insegnamento per la vita
7. Mentore
8. Base sicura
9. Punto di riferimento
10. Colui che toglie le mis-concezioni
11. Supporto per muoversi
12. Guida totalizzante
13. Protettore
14. Colui che controlla
15. Colui che illumina.

Le prime cinque categorie sono quelle che hanno avuto più riferimenti nei testi, poiché sono state ripetute più volte sia nelle singole metafore sia in metafore diverse.

La prima categoria, insegnante come **trasmittitore di conoscenza**, è quella che è andata per la maggiore con 14 riferimenti.

Riprendendo la ricerca di Martinez e colleghi (2000), si potrebbero inserire questo tipo di metafore nella categoria

“Comportamentista”, poiché l’apprendimento viene visto come una reazione ad uno stimolo dato dall’esterno, in questo caso dal docente.

Vediamone alcuni esempi.

Nella metafora iniziale “Punti di riferimento” gli studenti vedono l’insegnante come un *libro aperto* dal quale l’allievo attinge la conoscenza.

“La figura dell’insegnante è paragonabile, inoltre, ad un libro aperto, fonte di ricchezza per lo studente, il quale attinge ogni qualvolta egli ne abbia bisogno, per la sua crescita personale (...)” (“Punti di riferimento”)

In questa metafora il docente è raffigurato come un libro, pertanto è lui l’unica fonte di conoscenza, colui che aprendosi, fornisce nozioni allo studente, grazie al quale può arricchirsi e crescere.

Altra metafora di questa categoria è “Il puzzle delle menti colorate” in cui emerge l’immagine dell’insegnante come un artista che dipinge con tanti colori (i saperi) la tavolozza, ossia la mente del bambino, che inizialmente è una *tabula rasa* e che grazie ai colori che usa l’artista si decora.

“La metafora del colore che è molto simile, in quanto abbiamo inteso l’insegnante come colui che trasmette i saperi e questi ultimi vengono visti come tanti colori che vanno a dipingere la tavolozza della mente umana. Poi c’è la metafora del pennello che è lo strumento che utilizza l’artista per dipingere il quadro e che nel nostro caso l’insegnante utilizza per dipingere la mente del bambino (...)” (“Il puzzle delle menti colorate”)

Interessante è anche la metafora della spugna che viene usata nella metafora iniziale “Crescere insieme donare e ricevere”

“(...) la spugna, un oggetto che riesce ad assorbire e rilasciare liquidi, e noi l’abbiamo inteso come un oggetto che riesce ad assorbire conoscenze e che poi riesce a darle ai propri studenti.” (Crescere insieme, donare e ricevere)

In questa metafora emerge chiaramente il senso dell’insegnante come colui che trasmette conoscenza, poiché egli, come una spugna,

prende il liquido (il sapere) e lo rilascia per consegnarlo ai propri studenti, che passivamente lo ricevono.

Infine nella metafora “Galleria d’arte” l’insegnante è visto appunto come una galleria d’arte in cui gli studenti possono ammirare quadri e dipinti. Questa immagine è stata molto significativa per rappresentare il docente come colui che trasmette conoscenza.

“Noi abbiamo immaginato l’insegnante come una galleria d’arte, ricco di quadri e immagini; naturalmente l’ingresso a questa galleria sarà un ingresso libero e gratuito (...)” (“Galleria d’arte”)

Altra categoria emersa molto di frequente è quella dell’insegnante come **fonte di crescita**, con 12 riferimenti.

In questo tipo di categorie le immagini emerse sono state diverse, come: l’albero, l’acqua, la terra ecc... Immagini che simboleggiano il nutrimento e la crescita.

Nella metafora “E ogni vita lo sa che rinascerà un fiore che fine non ha” l’alunno è visto come un seme che grazie all’acqua, il docente, cresce e da adulto nutrirà lui la società.

“Così come un seme, alimentato con acqua diventerà poi nutrimento, allo stesso modo il bambino cibato di cultura cresce, e diventando adulto nutrirà la società (...)” (“E ogni vita lo sa che rinascerà un fiore che fine non ha”).

Mentre nella metafora “Senza radici non si vola”, il docente è la terra, da cui tutto ha origine ed è la fonte di vita e di crescita di ogni essere vivente.

“Invece per ciò che concerne la terra, possiamo dire che essa da origine a tutto, è la fonte di qualsiasi essere vivente, ospita tutti gli esseri animali e vegetali così come l’insegnante accoglie tutti i suoi allievi (...)” (“Senza radici non si vola”).

La figura del docente come **amore e presa di cura e colui che motiva**, è emersa 11 volte all’interno delle metafore

Per la funzione di amore e presa di cura vediamo la metafora “Amore e passione”, in cui ci sono una serie di immagini (pane, cuscino, cioccolata e delfino) che sono accomunate dall’amore e dall’affetto che l’insegnante dona ai suoi studenti.

“...Le parole-chiave da cui siamo partite per elaborare questo cartellone sono: pane, cuscino, cioccolata e delfino. L’elemento che accomuna le nostre quattro parole è sicuramente l’affetto e diciamo l’amore” (“Amore e passione”).

Mentre per la categoria dell’insegnante come colui che motiva vediamo le immagini: della farfalla, della scimmia e del “motivatore” vero e proprio.

“Il nostro progetto prende spunto dalle due metafore che rispecchiano l’idea che noi abbiamo di insegnante: farfalla e scimmia. I due animali sono metafora di insegnante poiché come questi suscitano stupore, felicità e curiosità nel bambino che li vede, così l’insegnante dovrebbe, prima di tutto, suscitare nei propri alunni delle emozioni, tali da motivarli a stare a scuola ed apprendere (...)” (“L’emozione che mette in moto”).

In questa metafora le immagini della scimmia e della farfalla vengono usate poiché sono animali che suscitano curiosità e stupore nei bambini, che, grazie a queste emozioni, sono invogliati a stare a scuola.

Infine, tra le più frequenti (8 riferimenti) vediamo le immagini che rimandano all’insegnante come colui che **trasmette valori**. Tra queste: il tronco dell’albero, la colonna portante e il regalo.

Le prime due immagini hanno in comune la stabilità, in questo caso morale, che l’insegnante deve conferire ai suoi alunni. Le due metafore in questione sono “Robustezza” e quella intitolata “Maestro, pilastro di crescita”, entrambe con alla base il concetto dell’insegnante come colui che dà sicurezza, appoggio e valori.

Nella metafora “Robustezza”, gli studenti lo paragonano al tronco dell’albero e dicono:

“Passiamo poi al tronco: abbiamo deciso di sottolineare dei caratteri principali che un'insegnante dovrebbe avere come la sicurezza, la forza, rifugio, sapere, o anche stabilità.

Stabilità che un'insegnante deve garantire non solo nel lato educativo ma anche nel lato morale, infatti deve garantire una formazione dell'individuo anche dal lato dei sentimenti e delle emozioni” (“Robustezza”).

Mentre, nella metafora “Maestro, pilastro di vita”, gli studenti, paragonandolo ad una colonna portante dicono così:

“L'insegnante secondo noi deve essere una persona che faccia da colonna portante per l'alunno concentrandosi sulle lezioni morali così da indirizzare il bambino sulla giusta strada da seguire (...)” (“Maestro, pilastro di crescita”).

Un gruppo di studenti, per intendere l'insegnante come colui che trasmette valori, lo paragonano ad un regalo, poiché come un dono, anche egli conferisce conoscenza e senso civico, tramite i valori.

“Altra metafora è il regalo, che va ad indicare il modo in cui l'insegnante dà le conoscenze ai propri studenti, con amore da conoscenze sia dal punto di vista scolastico, per la formazione, che dal punto di vista morale, per una formazione più civica (...)” (“Crescere insieme, donare e ricevere”).

Altre figure sono emerse dalle metafore finale, ma con meno frequenza. Molte in cui ritorna il concetto del docente come sicurezza, ossia l'insegnante come “Base sicura” o come colui che protegge.

Frequenti è anche le metafore del docente come guida e punto di riferimento, anche se con significati diversi. Alcuni hanno inteso l'insegnante come una guida totalizzante, senza la quale l'allievo non saprebbe trovare la via, mentre altri l'hanno inteso sì come guida, ma più come un mentore che aiuta e consiglia la strada giusta, senza essere totalizzante. In queste metafore, infatti, l'alunno ha una sua autonomia e si mostra indipendente dall'operato del docente. Le metafore che hanno avuto quest'ultimo significato, in realtà, sono state più frequenti

(6 riferimenti) di quelle che l'hanno visto come una guida senza la quale l'alunno non troverebbe la strada (3 riferimenti).

Ciò significa che i futuri docenti hanno sì un'idea dell'insegnante come il massimo detentore di conoscenza, ma accolgono anche quella dell'alunno come qualcuno che ha la sua autonomia e che percorre il suo *iter* scolastico grazie alle sue gambe.

8.2 Metafore finali: le immagini sul ruolo del docente

I significati sul ruolo del docente nelle metafore finali sono stati totalmente, o quasi, stravolti rispetto a quelli iniziali.

Se nelle prime ricorrevano frequentemente alcune categorie più di altre, nelle metafore finali emergono, singolarmente, categorie diverse tra di loro, ma con significati ben specifici e molto più attinenti alla disciplina didattica.

Tra queste categorie troviamo: l'insegnante come mediatore (3 riferimenti), come progettista (2 riferimenti) e come figura autorevole (1 riferimento).

Queste tre categorie in particolare, oltre a discostarsi di molto da quelle iniziali, hanno un legame molto stretto con i concetti teorici. Si inizia ad intravedere la figura del docente come colui che riflette sulla disciplina e sul suo operato progettando, in base alle necessità dei suoi studenti, la lezione e diventando mediatore del sapere. Di conseguenza, questi ultimi.

Altro aspetto interessante di queste metafore è che non sempre cambiano le immagini delle metafore iniziale, quello che cambia, invece, è il significato attribuito alle stesse.

Per quanto riguarda l'insegnante **come mediatore**, nelle metafore finali “La lente che fa guardare lontano” e “Punti di riferimento”, gli studenti lo rappresentano così:

“Alla luce delle nuove concezioni, per noi la lente (ovvero l'insegnante) è un mediatore attivo nel senso che privilegia il contatto con la realtà e con il mondo esterno e fa scoprire cose nuove al bambino (...)” (“La lente che fa guardare lontano”).

In questa metafora, l'immagine della lente cambia significato, assumendo quello di mediatore attivo, che fa scoprire il mondo al bambino.

In “Punti di riferimento”, invece, viene aggiunto un nuovo elemento, la mappa geografica, come simbolo del mediatore iconico-simbolico.

“Al termine del percorso fatto al laboratorio abbiamo integrato la nostra metafora con un nuovo elemento e abbiamo reinterpretato uno dei precedenti. Il primo riguarda la cartina geografica, che può essere letta da una duplice prospettiva: in primo luogo costituisce un punto di riferimento assieme agli altri, in secondo luogo un mediatore iconico- simbolico-. Il secondo elemento che abbiamo puntualizzato è quello del libro, visto ora non solo come punto riferimento, ma anche come mediatore simbolico” (“Punti di riferimento”).

Per quanto concerne la categoria dell'insegnante **come progettista** le immagini che emergono sono le stesse delle finali, ma con diverso significato. Nella metafora “Al di là della caverna” gli studenti esplicitano il cambiamento di significato attribuito alla metafora “occhi”, precedentemente intesi come il mezzo con cui il docente guida i suoi studenti e poi visti come il mezzo che ha per l'azione del prevedere, ossia il livello più alto della *professional vision*.

“Terza metafora, gli occhi, la prima volta intesa come insegnante che guarda avanti e guida lo studente. Oggi integriamo dicendo che, alle

conoscenze attuali, lo sguardo del docente rappresenta per noi il Prevedere, il terzo elemento della professionalità docente insieme al *noticing* e al *reasoning*. Prevedere al di là dell'azione didattica in sé, prevedere per riprogettare (...)” (“Al di là della caverna”).

In “Una bussola per la vita”, invece, l’immagine del filo rosso assume il significato di ciò che lega i nodi epistemologici della disciplina, da cui il docente parte per progettare la lezione.

“Sottolineiamo anche il fatto che il filo rosso simboleggia quel filo che lega, unisce i nodi epistemologici da cui l'insegnante parte per progettare l'attività didattica e che i bambini incontreranno durante il loro percorso scolastico (...)” (“Una bussola per la vita”).

Infine, nella metafora “Protezione”, l’immagine utilizzata per rappresentare il docente, la “chioccia”, cambia completamente il suo significato, rappresentandolo non più come una figura autoritaria, ma come una **figura autorevole**, che ha il compito di garantire il rispetto reciproco.

“Come si può notare dal cartellone, la chioccia porta sul capo una corona, che per noi era simbolo di autorità; oggi questo concetto lo abbiamo rivisto e meglio interpretato: il docente non deve essere una figura autoritaria ma autorevole, garantendo, quindi, il rispetto reciproco all'interno della classe (...)” (“Protezione”).

Quello che si può notare da queste metafore è che nonostante le immagini restino le stesse, o quasi, ciò che cambia è il significato a loro conferito, che modifica il senso della metafora stessa.

Alcune metafore, invece, hanno mantenuto invariato il significato delle immagini facendo sì che alcune categorie restassero invariate, anche se con meno riferimenti. Tra queste troviamo l’insegnante come colui che trasmette i valori con 4 riferimenti e l’insegnante che trasmette conoscenza con soli due riferimenti.

8.3 Metafore a confronto: risultati

Dall'analisi delle metafore e dei significati emersi vediamo che emergono funzioni diverse del docente all'inizio e alla fine del corso di didattica.

Nella figura 6 sono rappresentate le funzioni del docente che emergono maggiormente dalle metafore iniziali.

Da come si può notare dall'immagine, l'insegnante è visto principalmente come trasmettitore di conoscenza, fonte di crescita, colui che dona amore, motiva e mette passione nel suo lavoro e colui che trasmette valori. Non emergono ancora le immagini che rimandano ad un docente in continua formazione, che deve progettare costantemente la lezione in base ai feedback degli allievi, attivi allo stesso modo nel processo di apprendimento.



Figura 6: Le cinque funzioni del docente nelle metafore iniziali.

Aspetti in comune tra la prima e la seconda metafora sono il docente come protettore e il docente come mentore che ricorrono con

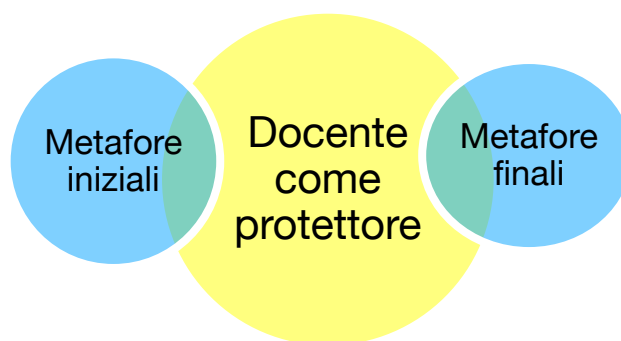


Figura 7: Docente come protettore.

la stessa frequenza sia prima che dopo: il primo con 2 riferimenti e il secondo con 6 riferimenti (Figure 7 e 8).

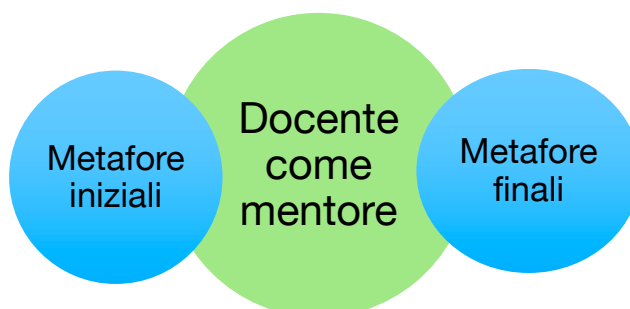


Figura 8: Docente come mentore.

Nelle metafore finali, invece, iniziano a presentarsi nuovi significati delle metafore che sono molto più legati alla disciplina e che presentano un docente meno onnisciente e presente, ma più professionista riflessivo e parte importante del processo di insegnamento-apprendimento tanto quanto lo studente.

Emergono anche gli strumenti (i mediatori) che usa il docente per trasformare il suo sapere sapiente, diventando egli stesso un ponte che connette lo studente alle conoscenze.

L'aspetto interessante è che sono presente meno categorie simili, ma molto più inerenti alla teoria e meno legate alle conoscenze "ingenua" degli studenti.

Nella figura 9 sono presenti le nuove categorie nuove che vedono il docente come un professionista che progetta la sua azione.

Inoltre, ciò che emerge è che è un docente più distaccato emotivamente, venendo meno il suo ruolo legato al dare amore e alla presa di cura. Altro aspetto che scompare drasticamente è quello legato alla trasmissione di conoscenze, con 14 riferimenti nelle metafore iniziali e solo 2 nelle finali. Il docente non è più l'unico detentore di conoscenze, che come una "spugna" passa il suo sapere agli allievi.

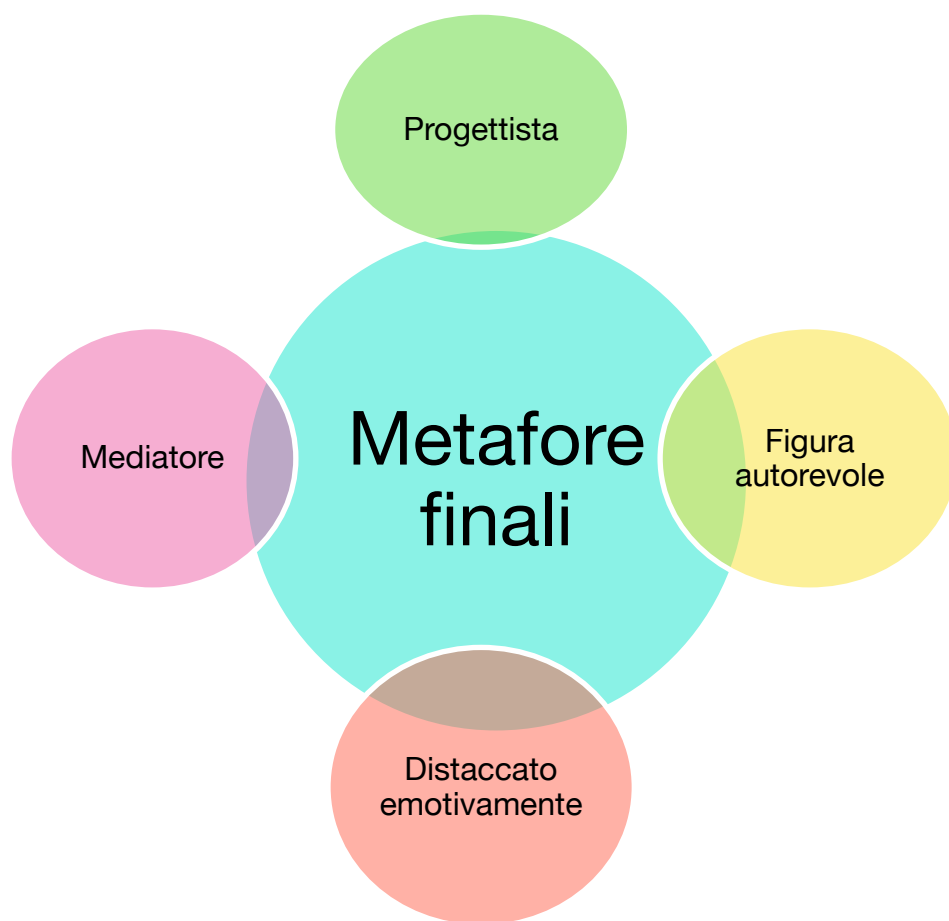


Figura 9: Il docente nelle metafore finali.

Capitolo 9

Discussione e conclusioni finali

9.1 La *Professional Vision*: come è cambiata dopo un corso di didattica generale

Dalle ricerche di Seidel e Sturmer (2014) un docente esperto è un docente che ha la capacità di descrivere, spiegare e prevedere una situazione didattica, in quanto ha maturato una *professional vision*. Non solo, un docente esperto è anche in grado di porre la sua attenzione sull'apprendimento dello studente, comprendendo sia il suo processo sia gli strumenti e le strategie utili a migliorarlo (Santagata, 2010).

Santagata, a tal proposito, ha creato il modello del “Lesson analysis framework” (2010), che come abbiamo visto, è un paradigma di analisi per i docenti che, tramite alcune domande sull'apprendimento dello studente, permette loro di comprendere sia come osservare l'apprendimento sia come incentivarlo.

Secondo la ricercatrice, aiutando e guidando gli insegnanti nell'osservazione e analisi dell'interazione docente-studente, si favorisce lo sviluppo di una visione professionale, nonché di una maggiore competenza ed *expertise* del docente.

L'analisi della *professional vision*, così come i risultati, sono stati impostati a partire da questi assunti teorici, che ci hanno fatto muovere su due diversi piani, paralleli ma complementari: i livelli di descrizione e spiegazione e le quattro logiche d'insegnamento.

Da quanto emerso, si sono potute trarre delle conclusioni.

All'inizio del percorso di didattica il livello di narrazione della metafora degli studenti di Scienze della formazione primaria era totalmente descrittivo. Non vi erano particolari riferimenti alla teoria, il lessico della narrazione non si presentava come specifico ed anche la coerenza del testo risultava assente per molte delle metafore. In

generale, gli studenti non avevano chiaro che ruolo avesse il docente nel processo di insegnamento-apprendimento e come esplicitarlo.

Inoltre, inizialmente, l'attenzione degli stessi era per lo più rivolta verso l'aspetto valoriale ed "emotivo" dell'insegnamento, mettendo in secondo piano quello ingegneristico (metodologie, strumenti e strategie) della docenza. Mentre, al contrario di quanto si è creduto all'inizio della ricerca, lo studente e il suo apprendimento sono stati aspetti molto considerati nelle metafore iniziali, denotando comunque una "maturità" nella visione dell'insegnamento, nonostante la mancata esperienza come insegnanti.

Quello che, però, è emerso alla fine della ricerca è che il corso di didattica generale è stato dirimente per lo sviluppo di una, seppur iniziale, visione professionale degli studenti. Infatti, in seguito all'approfondimento teorico con le lezioni frontali di didattica e il laboratorio, in cui veniva eseguita l'analisi di pratica dei video di lezioni di scuola primaria (Borko, 2004), si nota un generale salto di qualità nella narrazione sia linguistica che contenutistica delle metafore.

Rispetto alla parte linguistica, infatti, le metafore risultano essere quasi tutte narrate con chiarezza e coerenza del testo e per più della metà con un lessico specifico della disciplina. Inoltre gli aspetti descritti si arricchiscono di concetti teorici, prima praticamente assenti, che denotano una maggiore consapevolezza della disciplina e degli aspetti dell'insegnamento. I vari passaggi della metafora non sono più solo "descrittivi", ma assumono la veste di spiegazioni vere e proprie del processo di insegnamento-apprendimento. La maggioranza delle metafore, alla fine del percorso, infatti, sono state considerate ad un livello esplicativo di narrazione (Seidel e Sturmer, 2014).

Non solo, ciò che muta è anche l'attenzione verso alcuni aspetti dell'insegnamento, rispetto che ad altri, che sono esemplificativi di un cambio di postura, da studente a docente.

C'è una maggiore attenzione all'apprendimento e alla condizione dell'educando, quindi alla logica d'apprendimento, che diventa l'aspetto più considerato alla fine del percorso di didattica, a scapito della logica valoriale che assume una discesa drastica, occupando l'ultimo posto per numeri di riferimenti nel testo.

Altro segnale importante sul cambio di postura è la crescita dell'attenzione degli studenti verso l'ingegneria didattica. Infatti, il ruolo degli strumenti e delle strategie che il docente usa per favorire l'apprendimento inizia ad assumere una certa importanza. Questo fa intendere che ci sia stato un salto di qualità nell'idea di apprendimento, che non è più visto come qualcosa di impartito dall'alto, ma come qualcosa che si costruisce insieme. Inoltre, ciò fa pensare che gli studenti inizino a vedere l'insegnante non solo come qualcuno che "sa e basta", ma come colui che "progetta" e "costruisce" la lezione, predisponendo tutto il materiale necessario al miglioramento dell'apprendimento, che, grazie ai vari strumenti e mediatori, viene facilitato e implementato.

In generale, dall'analisi delle metafore finali si percepisce una crescita nella "professionalità" dei futuri docenti.

9.2 Il *Teachers' Thinking*: come è cambiato il modo di vedere il docente dopo il corso

Alcune interessanti conclusioni si possono trarre anche su come sia cambiato il pensiero degli studenti rispetto al ruolo del docente in seguito al corso di didattica.

Nonostante alla fine del percorso la metafora sul docente non sia cambiata, in realtà il significato che assume è completamente diverso. Prima del corso di didattica, infatti, le immagini che emergono sono quelle di un insegnante che trasmette conoscenze e valori e che ha il

compito di amare e prendersi cura dei suoi alunni come un genitore fa con un figlio. Questa visione nasconde un'idea del docente, riprendendo la ricerca di Martinez e colleghi (2000), ancora “comportamentista”, in cui egli è il massimo detentore di conoscenza e impartisce le nozioni dall'alto ai suoi allievi, che passivamente le ricevono.

Un altro aspetto che emerge dalle metafore iniziali è quello legato alla presa di cura e al “maternage” che deve attuare il docente nei confronti dei suoi allievi, come se questi siano cuccioli da amare e da proteggere.

Emergono infine anche categorie che si legano maggiormente ad una visione “costruttivista” dell'insegnamento (Martinez e colleghi, 2000; Patchen e Crawford, 2011), ad esempio il docente come mentore o come guida. Queste categorie sono quelle che resteranno invariate a livello numerico alla fine del percorso.

Dopo il corso di didattica, invece, le categorie che andavano per la maggiore inizialmente (trasmettitore di conoscenza, amore e presa di cura) vengono sostituite da nuova visione del docente. Nascono infatti nuovi modi di vedere l'insegnante: un progettista, un mediatore e una figura autorevole più distaccato emotivamente. Nonostante queste categorie ancora non siano numericamente elevate, il solo fatto di essere presenti e di aver sostituito quelle iniziali fa pensare a un salto di qualità nella formazione professionale degli studenti, che iniziano a interiorizzare un nuovo tipo di docente, ossia: un professionista riflessivo, che progetta la sua disciplina e media il suo sapere con quello degli studenti, che sono a loro volta parte integrante del processo di apprendimento.

Questa ricerca apre le porte a nuovi orizzonti sulla visione professionale dei docenti e come poter agire su di essa. Interessante potrebbe essere analizzare le metafore degli stessi soggetti dopo alcuni anni di insegnamento scuola, tramite uno studio longitudinale.

Bibliografia

Adler, J. (2000), Social practice theory and mathematics teacher education: A conversation between theory and practice. *Nordic Mathematics Education Journal*, 8 (3), 31-53.

Allal, L. (2007), Régulations des apprentissages: orientation conceptuelles pour la recherche et la pratique en education, in L. Allal, L. Mottier Lopez, *Regulations des apprentissages es situation scolaire et formation*, De Boeck Univesité, Bruxelles.

Aristotele (1999), *Poetica*, a cura di A. Barabino, Mondadori, Milano.

Ausubel, D. (1978), *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., Tarule, J. M. (1986), *Women's way of knowing: the development of self, voice, and mind*, Basic Books, New York.

Black, M. (1954), Metafora, in *Modelli, archetipi e metafore*, Pratiche Ed., Parma, 1983.

Black, M. (1960), Modelli e Archetipi, in *Modelli, archetipi, metafore*, Pratiche Ed., Parma, 1983.

Borko, H. (2004), Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain, *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.

Bowman, M. A. (1996-7), Metaphors We Teach By: Understanding Ourselves as Teachers and Learners, *Teaching Excellence*, vol. 8, n. 4.

Boyd, R. (1979 ed. or), Metafora e mutamento delle teorie: cosa è la metafora? in R. Boyd, T.S Kuhn, *La metafora nella scienza* (1983), Feltrinelli, Milano.

Bozlk, M. (2002), The college student as a learner: insight gained through metaphor analysis, *College student Journal*, 36, 142-151.

Buysse, A. (2011), Une modelisation des regulations et de la mediation dans la construction des saviors professionnels des enseignant, in P. Maubant, S. Martineau, *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*, Presses Universitaires d'Ottawa, Ottawa.

Casonato, M. (1994), *Metafore*, La nuova Italia Scientifica, Roma.

Charmaz, K. (2006), *Costructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*, SAGE publications, London.

Cicerone, M. T. (1992), La retorica a Gaio Erennio, a cura di F. Cancelli, in Id., *Tutte le opere*, Milano, Mondadori, 33 voll., vol. 32°.

Cicerone, M. T. (1994), *Dell'oratore*, a cura di E. Narducci, Rizzoli, Milano.

Clark, C. M., Peterson, P. L. (1986), Teachers Thought Processes, in M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*, MacMillan, 255-296, New York.

Davidson, D. (1978), What Metaphor Mean, in S. Sacks (ed.), *On Metaphor*, University of Chicago press, 569-85, Chicago.

Denzin, N. K. (1978), *The research Act*, Aldine, Chicago.

Etienne, R., Atlet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2009), L'Université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions? In *Perspectives en education et formation*, De Boeck, Bruxelles.

Flores, M. A., Day, C. (2006), Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.

Fontanier, P. (1827), *Des figures du discours autres que les tropes*, Paris, Maire-Nyon (rist. *Les figures du discours*, Paris, Flammarion, 1971).

- Gagné R., Briggs L., Wager W. (1992), *Principles of Instructional Design*, HBJ College Publishers, Fort Worth.
- Gillis, C., Johnson, C. L. (2002), Metaphor as renewal: re-imagining our professional selves, *The English Journal*, 91(6), 37-43.
- Goodwin, C. (1994), Professional Vision, *American Anthropologist New Series*, 96 (3), 606-633.
- Gruppo μ. (1970), *Rhetorique générale*, Larousse, Paris.
- Guba, E. (1990), *The paradigm dialog*, Sage.
- Henry, A. (1971), *Métonymie et métaphore*, Paris (trad. it. *Metonimia e metafora*, Torino, Einaudi, 1975).
- Holman, C. H. (1980), *A handbook to literature* (4th ed.), In: BobbsMerrill, Indianapolis.
- Khun, T. S. (1969), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino.
- Khun, T. S. (1979), La metafora nella scienza, in R. Boyd, T. Khun, *La metafora nella scienza*, Feltrinelli, Milano 1983.
- Knowles, J. G. (1994), Metaphors as windows on a personal history: a beginning teacher's experience, *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 37-66.
- Lakoff, G., Jhonson, M. (1980), *The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System*, *Cognitive Sciences* 4, 195-208.
- Lakoff, G., Jhonson, M. (1998), *Metafora e vita quotidiana*, Strumenti Bompiani, Milano.
- Lauriala, A., Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions, in P. Denicolo, M. Kompf, *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* Routledge, Oxford.
- Laurillard, D. (2015), *Insegnamento come scienza della progettazione*, Franco Angeli, Milano.

Lave, J. (1998), *Cognition in practice; mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge University press, Cambridge.

Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of pre-service teachers' beliefs about teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233.

Martinez, M. A., Sauleda, N., Huber, G. L. (2001), Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.

Maturana, H.R., Varela, F.G. (1987), *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: Shambhala (ed. Ita. Garzanti, 1987).

Merrill, M. D. (2002), *First principles of Instruction*. ETR&D, Vol. 50, No. 3

Merrill, M.D. (1994), *Instructional Design Theory*, Englewood Cliffs: Educational Technology Publication.

Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci editore, Roma.

Patchen, T., Crawford T. (2011), From Gardeners to tour guides: the epistemological struggle revealed in teacher-generated metaphors of teaching, *Journal of Teacher Education*, 62(3), 286-298.

Polany, M. (1979), *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma.

Quintiliano, M. F. (2001), *Institutio oratoria*, a cura di A. Pennacini, Torino, Einaudi, 2.

Richards, I. A. (1936), *The philosophy of rhetorics*, London - New York, Oxford University Press (trad. it. *La filosofia della retorica*, Milano, Feltrinelli, 1967).

Ricœur, P. (1975), *La métaphore vive*, Paris, Editions du Seuil (trad. it. *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*, Milano, Jaca Book, 1981).

Rossi P. G., Pezzimenti L. (2015), Dalla prospettiva di studente a quella di docente, *Giornale italiano della ricerca educativa*, anno VIII, No. 14.

Rossi, P. G., Rivoltella P. C. (2012), *L'agire didattico*, Editrice La Scuola, Milano.

Saban, A., Beyhan, N. K., Saban A. (2007), Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis, *Learning and instruction*, 17, 123-139.

Santagata, R. (2010), L'analisi sistematica di lezioni videoregistrate. Un modello per la formazione degli insegnanti, *Psicologia e scuola*.

Santagata, R. (2012), Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti, *Formare*, 79 (12), 58-63.

Santagata, R., Guarino, J. (2010), Using video to teach future teachers to learn from teaching, *ZDM Mathematics Education* (2011), 43, 133–145.

Seidel, T., Sturmer, K. (2014), Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in preservice teachers, *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.

Seldin, P. (2004), *The teaching portfolio*, Anker Publishing, Bolton.

Sfard, A. (1998), On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one, *Education Researcher*, 27 (2), 4-13.

Shön, D. (1983), *The reflective Practitioner: How professional think in action*. Basic Books, NY.

Shuell, T. J. (1990), Teaching and learning as a problem solving, *Theory into practice*, 29.

Shulman, L. S. (1987), Knowledge and teaching: foundations of the new reforms, *Howard Educational Review*, 57 (1), 1-21.

Stokking K., Leenders F., De Jong J. & Van Tartwijk J. (2003), From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession, *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329-350.

Thomas, L., Beauchamp, C. (2011), Understanding new teachers' professional identities through metaphor, *Teaching and Teacher Education*, 27, 762- 769.

Van es, E. A., Sherin, M.G. (2002), Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions, *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.

Vanhulle, S., Vitè, A. P., Baslev, K., Dobrowolska., D. (2016), Trasforming practice through reflective writing: a discursive approach, in G. Otoleva, M. Bétracourt, S. Billett, *Writing for professional development*, Brill, Leiden-Boston.

Varela F. G. (1979), *Principles of Biological Autonomy*, North Holland, New York.

Varela F. G. (1992), *Un Know How per l'etica*, Laterza, Bari.

Varela F. G., Thompson E., Rosch E., (1991), *The embodied mind*. Boston: MIT Press.

Vico, G. (1744), *Principi di scienza nuova*, Napoli, Gaetano e Stefano Elia (rist. in Id., *Opere*, a cura di A. Battistini, Milano, Mondadori, 1990, 2 vol.)

Vygotskij, L.S. (1962), *Thought and Languages*, MIT: Press, Cambridge.

Yob, I. M. (2003), Thinking constructively with methaphors. *Studies in philosophy and education*, 22, 127-138.

Sitografia

<http://www.editlab.it/didattica-enattiva/>

<http://www.treccani.it/enciclopedia/ermeneutica/>

http://www.treccani.it/enciclopedia/metafora_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/

<https://nuovadidattica.wordpress.com/agire-didattico/9-la-trasposizione-didattica/shulman-e-il-pkc/>

https://www.academia.edu/5310922/Il_concetto_di_metafora_tra_Black_Ricoeur_e_Blumenberg

<https://eportfolioteachers.wordpress.com/2012/08/24/i-metodi-della-ricerca-educativa-di-trincher0-22/>

Ringraziamenti

Percorso tortuoso e molto significativo, il mio. Mi sono imbattuta nelle mie debolezze, difficoltà e paure. Sono arrivata a momenti in cui mi sono chiesta se fossi davvero all'altezza della situazione. Ma, nonostante tutto, ad ogni ostacolo che superavo mi sentivo sempre più forte e in grado di affrontare ogni altra difficoltà. Sono cresciuta, cambiata e maturata e tutto ciò per merito di questa enorme esperienza che ho deciso di intraprendere, il dottorato di ricerca.

In questo percorso molte figure sono state fondamentali.

In primis, voglio ringraziare il mio tutor e professore Pier Giuseppe Rossi, che mi ha supportata e guidata durante tutti e tre gli anni di ricerca. Grazie a lui ho potuto sperimentare il lavoro di ricercatore, partecipare a convegni e conoscere più approfonditamente la disciplina.

Un grazie speciale va anche alla professoressa Catia Giaconi, per merito della quale ho potuto approfondire la tematica, a me molto cara, della disabilità e della Pedagogia Clinica.

Un grazie poi a tutte le colleghe e colleghi che ho incontrato durante questo lungo percorso, che sono stati le mani solidali che mi hanno accompagnato durante il dottorato.

In generale, poi, grazie alla facoltà di Scienze della Formazione, che è per me una seconda casa.

Ora passiamo, però, a chi in tutti i momenti delle mie giornate è stato presente, dando un supporto non solo professionale, ma anche personale.

Grazie alla mia famiglia. Tutta. I nuovi, i “vecchi”, gli acquisiti e i contigui.

Grazie al mio compagno Alessandro che con grazia e tenerezza ha sempre creduto in me. Il suo amore è stato il motore di ogni mia azione e successo. Grazie ai miei genitori che c'erano, ci sono e ci saranno.

Ma, soprattutto, grazie alla personcina che più di tutti è stata lo stimolo per non mollare, mio figlio Edoardo, che è stato per me la pausa, la crescita e la voglia di insegnare che l'impegno è alla base di ogni grande traguardo.

Poi, un grazie speciale a tutte le mie amiche e amici, senza i quali sarebbe mancato il sorriso.

Grazie alla mia super amica e collega Mercedes, che ha illuminato il mio cammino professionale e personale, sostenendomi sempre e essendo la mia spalla ogni volta ne avessi bisogno.

Grazie a Federica, che è la mia migliore amica da sempre e sempre lo sarà. Lei è la mia seconda pelle, il mio terzo occhio e, inutile dire, che senza di lei nulla sarebbe lo stesso.

Grazie poi a Manuela che, anche se lontana, mi è sempre stata vicina. Lei è l'amica che ho sempre desiderato al mio fianco, quella che ha sempre una parola buona da dire, che non ti lascia mai e che, anche in questo lavoro di tesi, è stata fondamentale, aiutandomi nell'analisi dei dati.

Grazie a Giorgia, la mia super studentessa e amica, che mi ha regalato gioia, sorrisi e soddisfazioni durante gli ultimi due anni di dottorato.

Ad uno ad uno, poi, grazie a tutti davvero.

Infine, grazie a me. Grazie alla mia grinta, a non aver mai mollato a essere sempre presente e con il sorriso, nonostante tutto.

Io, arrivata a questo punto, mi direi: continua così!