

Il rapporto scuola-museo per la costruzione del sapere storico: insegnanti e bambini in ricerca

Claudia Fredella

Abstract – *This paper illustrates the results of a case study involving a 4th-grade classroom, a tutor teacher, a student trainee and a coordinating tutor in a Teacher Professional Development Research on the topic of the school-museum relationship within the teaching history framework, with a focus on the design of a visit to the Egyptian Museum in Turin. The contribution is centered on the thematic analysis of the interviews with all the participants and the final focus group. The coding process follows an inductive system, inspired by the constructivist Grounded Theory, labelling the text by identifying meaningful units which were then grouped into categories that highlighted the strengths and weaknesses of the pathway. It is highlighted how the Teacher Professional Development Research favoured self-reflection, self-analysis and self-assessment, all necessary to promote professional development in the teachers involved, both trainees and in-service.*

Riassunto – *Il presente contributo illustra i risultati di uno studio di caso che ha coinvolto una classe quarta primaria, un'insegnante tutor accogliente, una tutor coordinatrice e una studentessa in tirocinio in un percorso di Ricerca-Formazione sul tema del rapporto scuola-museo nell'ambito della didattica della storia, con un focus sulla progettazione della visita al Museo Egizio di Torino. Si riportano i risultati dell'analisi tematica delle interviste a tutte le figure coinvolte e del focus group conclusivo. La codifica è stata condotta con un sistema induttivo di etichettatura del testo ispirato alla Grounded Theory costruttivista, identificando unità di senso, poi raggruppate in categorie, che hanno permesso di evidenziare punti di forza e criticità del percorso. Si rileva come la Ricerca-Formazione abbia sostenuto l'attitudine alla riflessività, all'autoanalisi e autovalutazione, necessarie per promuovere lo sviluppo professionale negli insegnanti coinvolti, sia in formazione sia esperti.*

Keywords – teacher professional development research, student voice, thematic analysis, history teaching, museum education

Parole chiave – ricerca-formazione, student voice, analisi tematica, didattica della storia, educazione museale

Claudia Fredella è Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa” dell'Università degli Studi di Milano Bicocca. I suoi principali temi di ricerca riguardano l'educazione alla cittadinanza e al patrimonio, la didattica della storia e la formazione degli insegnanti. Tra le sue pubblicazioni *Educazione alla cittadinanza e didattica della storia. Territorio e patrimonio culturale per formare al futuro* (Parma, Junior Edizioni, 2022).

1. Premessa

La consuetudine di avvicinare i bambini alla storia attraverso una ricostruzione della propria storia personale permette loro di comprendere come gli “oggetti” del passato - siano essi fotografie, utensili o narrazioni tramandate di generazione in generazione - possano diventare protagonisti di un racconto storico, spaziando dal personale al collettivo, dal locale al globale.

Si tratta di un insieme di segni che si presta ad “essere letto alla stregua di un libro”¹, quello che Bevilacqua definisce il “grande libro del territorio”², risorsa imprescindibile per promuovere un ancoraggio dello studio della Storia al vissuto e all’esperienza quotidiana di bambine e bambini. Risulta dunque evidente il ruolo cruciale che possono svolgere tutte le istituzioni che conservano, valorizzano e comunicano il patrimonio culturale (musei, ecomusei, archivi, biblioteche...) nel concorrere a una didattica della storia attiva e significativa.

Fare storia, e scuola in generale, nel territorio consente di comprendere la complessità delle relazioni tra risorse ereditate, da preservare e da trasmettere, restituendo appieno al patrimonio culturale la sua funzione formativa e legittimazione pedagogica³. Si tratta di esperienze nelle quali, in un percorso ricorsivo hands-on/minds-on, l’insegnante-regista predispone attività che promuovono capacità di scoperta, intuizione e rielaborazione. I bambini sono così stimolati a porsi domande, fare ipotesi e a riflettere su quanto esperito sviluppando competenze metacognitive⁴.

Nell’ambito storico in particolare questa prospettiva apre al tema già citato della costruzione del sapere stesso attraverso l’uso delle fonti, che, solo se opportunamente interrogate, diventano “documenti” su cui lo storico poggia la propria argomentazione, che permettono di “fare un’operazione conoscitiva sul passato” per “rappresentarlo e attribuirgli un significato”⁵ come ad esempio avviene nella progettazione di un museo in classe nel quale oggetti legati alla storia personale e familiare assurgono al ruolo di reperti⁶.

Un lavoro con le fonti che offre agli alunni la possibilità di formulare ipotesi, sviluppare inferenze e mettere in atto, dunque, operazioni cognitive di generalizzazione e astrazione delle informazioni⁷, fondamentali poiché conducono a competenze trasversali che li rendono consapevoli, autonomi e responsabili. A tal fine è necessario costruire un ambiente d’apprendimento nel quale studenti e insegnanti diventino co-ricercatori⁸ per giungere attraverso un percorso di scoperta alla co-costruzione del sapere.

¹ M. Calidoni, *La didattica museale e l’educazione al patrimonio: dalla parte della scuola*, in M.T. Rabitti, C. Santini (a cura di), *Il museo nel curricolo di storia*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 25.

² P. Bevilacqua, *L’utilità della storia. Il passato e gli altri mondi possibili*, Roma, Donzelli, 2007, p. 92.

³ M. Calidoni, *La didattica museale e l’educazione al patrimonio: dalla parte della scuola*, cit., p. 21.

⁴ L. Zecca, *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 30.

⁵ I. Mattozzi, *Pensare la storia da insegnare*, Bologna, Cenacchi, 2011, p. 14.

⁶ C. Fredella, *Educazione alla cittadinanza e didattica della storia. Territorio e patrimonio culturale per formare al futuro*, Parma, Edizioni Junior, 2022, p. 205.

⁷ Cfr. A. Brusa, *Il Laboratorio di storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

⁸ A. Varani, *Ambienti di apprendimento*, in E. Nigris, L. Teruggi, F. Zuccoli (a cura di), *Didattica Generale*, Milano, Pearson, 2016, p. 104.

Precedenti ricerche hanno rilevato come, nella cornice del tirocinio del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano Bicocca, venga raramente attivata una relazione tra scuole accoglienti e territorio⁹. Quanto sia necessario promuovere la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti per sostenere questo scambio proficuo tra scuola e territorio lo dimostra anche un'indagine, realizzata nel 2014 con un campione di 73 studenti del secondo anno, che rileva come il 55% non abbia visitato alcun museo nell'ultimo anno¹⁰.

Da un'ulteriore indagine, che ha coinvolto le tutor coordinatrici di Bicocca, in una riflessione sulle proprie rappresentazioni di museo e patrimonio culturale, sugli obiettivi d'apprendimento che perseguono attraverso il dialogo con i musei nelle loro classi e sulle declinazioni di questa relazione incontrate nel loro vissuto professionale, è emerso come la co-progettazione, nella quale insegnanti e educatori delle diverse istituzioni coinvolte possono condividere contenuti, obiettivi e strategie¹¹, sia considerata dalle insegnanti stesse una variabile determinante per promuovere apprendimenti significativi. Tuttavia, le tutor dichiarano che nella loro esperienza questa pratica è un'eccezione e che l'interazione con il museo, e il territorio in generale, non è un'abitudine diffusa nella scuola; rilevano inoltre anche nei loro studenti, futuri insegnanti, una scarsa familiarità con i linguaggi dei musei¹².

Chiaramente un ruolo centrale per affrontare la complessità di questi percorsi lo riveste la formazione insegnanti, iniziale e in servizio, per promuovere una "professionalità in ricerca"¹³ e per sviluppare una postura riflessiva sulle proprie rappresentazioni e sul proprio agire didattico.

In quest'ottica si è proposto di avviare percorsi di Ricerca-Formazione per coinvolgere tirocinanti e tutor in un dialogo con il museo.

2. Domande di ricerca e quadro metodologico

Lo studio di caso, che ha coinvolto una classe quarta primaria, un'insegnante tutor accogliente, una studentessa in tirocinio, una tutor coordinatrice, può rientrare nella tipologia *dell'intrinsic case study*¹⁴, in coerenza con il proposito non di giungere a risultati generalizzabili, ma piuttosto di pervenire a una dettagliata analisi qualitativa dell'oggetto di studio.

⁹ Cfr. Fredella C., *Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti durante la pandemia COVID-19: il caso del tirocinio di Milano-Bicocca*, in "Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione", XIX(1), 2021, pp. 702-720.

¹⁰ F. Zucconi, *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme di sapere*, Parma, Junior Spaggiari, 2014, p. 300.

¹¹ Cfr. S. Mascheroni, *Sfide educative e pubblici in evoluzione*, in G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, V. Zucchi (a cura di), *Museums & Society. Sguardi interdisciplinari sul museo*, Pisa, Pacini, 2019, pp. 131-135.

¹² C. Fredella, *Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti: la prospettiva dei tutor universitari di tirocinio*, in "Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione", XX(1), I, 2022, p. 393.

¹³ I. Vannini, *Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il 'qui ed ora' del Centro CRESPI*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, Franco-Angeli, 2018, p. 18.

¹⁴ Cfr. R.E. Stake, *The art of case study research*, London, Sage, 1995.

Tutti i partecipanti sono stati coinvolti in una ricostruzione multi-prospettica del percorso di insegnamento/apprendimento, analizzato in relazione con gli obiettivi prefissati di sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti, in formazione e in servizio, nella co-progettazione con il museo e indagare quali metodologie didattiche promuovano le competenze attese nei bambini, con un focus sulle competenze metacognitive¹⁵ e di comprensione dei quadri di civiltà¹⁶.

La domanda di ricerca ha orientato la scelta metodologica della Ricerca-Formazione, che pone come centrale il tema dello sviluppo professionale degli insegnanti e del “modo di porsi”¹⁷ del ricercatore nei confronti del contesto e degli attori coinvolti.

La comunione d'intenti, funzionale a definire una cornice di senso condivisa nella quale collocare il percorso con i bambini, si è concretizzata nell'esplicitazione delle rappresentazioni di scuola e museo, indagate nelle prime interviste e durante gli incontri di progettazione.

Per la raccolta dei dati si sono utilizzati strumenti propri della ricerca qualitativa¹⁸ quali osservazioni carta-matita, trascrizioni degli incontri di progettazione, interviste semi-strutturate e focus group. Al termine del percorso si è scelto di proporre un focus group, piuttosto che somministrare nuovamente interviste individuali, poiché si è ritenuto – dato il clima aperto e collaborativo creatosi – che le informazioni raccolte dal confronto sarebbero state più ricche della somma delle opinioni raccolte individualmente, facendo leva sulle funzioni confermatrice e interpretative di questo strumento¹⁹.

L'analisi della documentazione (diari, lavori dei bambini, trascrizioni delle conversazioni) - intesa come “un'esperienza di ‘visualizzazione’ e ‘verbalizzazione’ della pratica partecipata”²⁰ e di presa in carico delle parole dei bambini nell'ottica Student Voice²¹ - ha permesso l'individuazione di punti di forza e criticità dell'intervento nello specifico contesto producendo “un sapere utile, circoscritto e contestualizzato”²².

Il piano della ricerca ha previsto l'utilizzo dei seguenti strumenti in tre fasi (ex ante, in itinere e post) che hanno accompagnato l'implementazione del percorso didattico:

- interviste semi-strutturate a tutor accogliente (I1), tutor coordinatrice (I2), studentessa tirocinante (I3) e curatrice del museo (I4);
- incontri con tutta l'equipe fissati con cadenza mensile (RF1, 2, 3, 4, 5);

¹⁵ Cfr. L. Zecca, *I pensieri del fare. Verso una didattica metariflessiva*, Parma, Junior Spaggiari, 2012.

¹⁶ Cfr. I. Mattozzi, *I quadri di civiltà per un sapere storico universale*, in G. Brioni, M.T. Rabitti (a cura di), *Come descrivere le civiltà antiche. Antologia di testi storici per costruire quadri di civiltà e nuclei fondanti*, Milano, Mnamon, 2019, pp.31-62.

¹⁷ I. Vannini, *Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il ‘qui ed ora’ del Centro CRESPI*, cit., p. 21.

¹⁸ Cfr. S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, B. Mondadori, 1998.

¹⁹ I. Acocella, *Il focus group. Teoria e pratica*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 9.

²⁰ C. Bove, C. Sità, *Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti*, in “Encyclopaideia”, XX, 2016, p. 65.

²¹ Cfr. V. Grion, G. De Vecchi, *Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa*, in “Educational reflective practices”, 1, 2014, pp. 30-46.

²² R. Cardarello, *Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, cit., p. 45.

- osservazione carta/matita durante la visita e il laboratorio al museo (O);
- conversazione con i bambini in grande gruppo condotta dall'insegnante (C1);
- conversazioni con i bambini in piccoli gruppi condotte dalla ricercatrice (C2, 3 e 4);
- focus group conclusivo con le insegnanti e la tirocinante (FG).

L'analisi delle trascrizioni è stata effettuata seguendo l'approccio riflessivo dell'analisi tematica²³, attribuendo in un primo momento etichette molto aderenti al testo attraverso un sistema di codifica ispirato all'approccio costruttivista della Grounded Theory²⁴, e in un secondo momento riorganizzando e raggruppando le unità di senso in categorie. All'approccio induttivo si è quindi affiancata anche una codifica top down guidata dalle domande di ricerca²⁵.

In questa sede ci si concentrerà in particolare sull'analisi delle interviste e del focus group conclusivo con le insegnanti, che saranno tuttavia intrecciati con le parole dei bambini. Si terrà conto anche delle osservazioni carta-matita effettuate in classe e in museo, che sono state funzionali all'analisi delle pratiche implementate²⁶ durante gli incontri di Ricerca-Formazione.

Le categorie individuate verranno esemplificate tramite una selezione delle unità di senso, poste tra parentesi a sostegno delle diverse affermazioni, con l'obiettivo di "conservare parlanti le parole dell'altro"²⁷.

3. Analisi dei dati e risultati

Le prime interviste sono state condotte con l'obiettivo di stimolare tutti gli attori coinvolti a esplicitare le proprie rappresentazioni, di scuola e di museo, a riflettere sulle competenze individuali che avrebbero potuto mettere in campo nell'implementazione del percorso di co-progettazione e infine a condividere le proprie aspettative riguardo al coinvolgimento in un percorso di Ricerca-Formazione e alla relazione con altri professionisti.

Temi trasversali che ricorrono sono l'attenzione alla motivazione dei bambini ("La cosa fondamentale è che tutto quello che viene proposto ai bambini abbia senso per loro" I1), l'utilizzo di una didattica attiva e laboratoriale ("La mia idea di scuola è molto simile a quella che ho appena detto di museo, cioè di un grande laboratorio" I1; "Mettere i bambini nelle condizioni di non essere semplicemente i fruitori della conoscenza [...] ma proprio renderli partecipi" I3) e

²³ Cfr. V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, in "Qualitative research in psychology", 3(2), 2006, pp. 77-101; V. Braun, V. Clarke, *One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?*, in "Qualitative Research in Psychology", 18(3), 2021, pp. 328-352.

²⁴ Cfr. K. Charmaz, *The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry*, in "Qualitative Inquiry", 23(1), 2016, pp. 34-45; M. Tarozzi, *Che cos'è la grounded theory*, Roma, Carocci, 2008.

²⁵ Cfr. V. Braun, V. Clarke, *One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?*, cit.

²⁶ Cfr. I. Vinatier, M. Altet, *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008.

²⁷ L. Mortari, *Un salto fuori dal cerchio*, in L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, B. Mondadori, 2010, p. 25.

un'idea di apprendimento sociale per la co-costruzione dei saperi ("Costruiamo insieme le conoscenze, conflighiamo, e quindi cresciamo" I2).

Da parte della curatrice del museo è stata fin da subito esplicitata la difficoltà di creare percorsi ad hoc in un museo ad alta utenza, la cui programmazione didattica è affidata a un concessionario esterno (REAR), sottolineando che per creare progetti su misura e di ampio respiro è necessario concordare ogni passaggio, facendo i conti con tempi, spazi, luoghi e costi concreti. Il concessionario, tuttavia, lavorando in stretta sinergia con la Fondazione Museo Egizio si è reso disponibile all'interlocuzione con il gruppo di ricerca per assicurare che il percorso proposto rispondesse alle esigenze della classe.

Per rendere significativa l'uscita al museo centrale risulta il ruolo dell'insegnante ("Laddove non c'è un insegnante di riferimento che è parte del progetto, o perché gli interessa o perché ha contribuito a crearlo, non se ne fa nulla." I4) e la necessità di un approccio biunivoco ("La relazione scuola museo non può essere univoca. Non c'è una soluzione che vada bene per tutti. [...]. Un approccio che talora manca anche a noi, quindi siamo noi musei a volte che sbagliamo a dire insegnante, ti insegno io come il museo entra nel tuo programma." I4).

Durante gli incontri di ricerca-formazione il ruolo delle insegnanti è stato quello di "sollevare questioni critiche"²⁸, esplicitando le problematiche incontrate nell'agire didattico e la ricercatrice ha avuto il compito di sostenere e promuovere la riflessione sulle pratiche, facilitando il dialogo e il confronto all'interno del gruppo e vestendo all'occorrenza i panni della formatrice.

Nel primo incontro di co-progettazione si è ragionato collegialmente su come integrare al meglio l'uscita al museo nel percorso della classe, che stava affrontando un'unità di indagine transdisciplinare sulla comunicazione. Il dialogo con il museo ha permesso di orientare la scelta su una visita guidata dedicata al tema della scrittura e sul relativo laboratorio. Tuttavia, se l'interlocuzione con il museo è stata foriera di informazioni sulla natura della collezione e sulle possibili selezioni dei contenuti, di fatto non ha avuto ricadute sulla progettazione della visita e del laboratorio.

Si era proposto anche alla classe un incontro preliminare on-line con l'egittologa, che avrebbe offerto l'opportunità di uno spazio più disteso nel quale i bambini potessero porre domande e dialogare con l'esperto, poiché i tempi della visita guidata non lo avrebbero permesso, ma purtroppo essendo già stato approvato il piano delle uscite della classe non è stato possibile fare questa integrazione.

Va premesso che la lezione dialogata e la discussione sono pratiche quotidiane per questa classe, grazie a una postura dell'insegnante che stimola gli allievi a confrontarsi, a ragionare e a collaborare per giungere alla soluzione dei problemi che pone. I bambini sono dunque abituati a lavorare in un'ottica di *problem based learning*, non avendo fretta di giungere a una risposta, ma ragionando sulle domande aperte poste dall'insegnante, che permettono di rilevare pregiudizi e misconcezioni sull'argomento in discussione, e anche di far emergere quelle "giuste intuizioni" che, lungi dall'essere scientificamente codificate, costituiscono il primo passo verso una

²⁸ E. Nigris, *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, cit., p. 31.

strutturazione del sapere e una conoscenza organizzata e sistematica²⁹. Inoltre, con l'obiettivo di affrontare nell'unità di indagine anche il tema della comunicazione non ostile, il dialogo è stato proposto come strumento di democrazia, attraverso il quale i bambini e i ragazzi imparano ad assumersi la responsabilità di ciò che dicono, argomentando le proprie idee in un rispettoso confronto con i compagni³⁰.

Nella relazione con il museo un aspetto critico è stata l'impossibilità, dettata dai vincoli sopracitati, di condividere e ripensare insieme gli obiettivi didattici dell'unità di indagine, che per la sua stessa natura andavano via via definendosi in classe a partire dai bisogni e dai temi sollevati dai bambini stessi, aspetto che pone il tema della sostenibilità della ricerca³¹.

La riflessione sulle parole dei bambini e l'analisi dei loro quadri di civiltà è stata, dunque, condotta solo dalle insegnanti e dalla tirocinante insieme alla ricercatrice³².

Dalle parole dei bambini è emerso come lo stile comunicativo dell'educatrice museale e l'attività proposta in laboratorio siano risultati efficaci solo per alcuni, in particolare quelli con uno stile d'apprendimento più analitico e con più propensione allo studio mnemonico ("Io lo consiglierei perché ci spiega bene, entra nel dettaglio approfondendo quello che a scuola tralasciano"; "Dipende dalle persone, se qualcuno vuole conoscere nel minimo dettaglio glielo consiglierei; invece, se vuole essere coinvolto no."; "Come consiglio dico che avrebbero potuto farci più domande facendo scoprire a noi. Per esempio, quando stavamo guardando le tombe poteva chiederci cosa pensavamo ci fosse dentro, invece ci faceva le domande e subito dopo ci dava la risposta"; "Invece che farci vedere tantissime lettere, potevano farcene vedere alcune, farcele usare. In questo modo ci ricorderemo di più la scrittura degli Egizi." C1).

Nella riflessione con le insegnanti emerge come siano rimasti degli interrogativi sulla ratio nella selezione dei contenuti proposti durante la visita guidata e sugli obiettivi, disciplinari e trasversali, dell'attività di scrittura proposta nel laboratorio, temi che sono riemersi nel focus group conclusivo dove si sono ripercorse le trascrizioni delle conversazioni in classe e in piccolo gruppo con i bambini e analizzati i loro quadri di civiltà. Ragionando su quali metodologie fossero state più efficaci per promuovere l'apprendimento dei bambini e quali aspetti del sapere disciplinare avessero richiesto maggior tempo per essere compresi l'insegnante individua come, ad esempio, il confronto tra civiltà sviluppatesi in contemporanea sia stato uno dei suoi punti di attenzione per evitare di proporre una visione lineare della storia e l'idea di un deterministico susseguirsi di eventi.

Riguardo al tema dello sviluppo professionale delle insegnanti dall'analisi degli incontri di progettazione e del focus group sono state identificate tre categorie principali (Tab. 1):

²⁹ E. Nigris (a cura di), *Le domande che aiutano a capire*, Milano, B. Mondadori, 2009, pp. 93-95.

³⁰ Cfr. V. Ferrero, *Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13, 22, 2021, pp. 88-103.

³¹ Cfr. B. Losito, *Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, cit., pp. 52-60.

³² Ringrazio sentitamente Isabella Bosio, Giulia Franchini e Rossella Peppetti per il confronto sempre arricchente e costruttivo e il loro fondamentale contributo alla ricerca.

- la consapevolezza del proprio sapere pratico (metodologie didattiche utilizzate in relazione agli obiettivi e ai diversi stili di apprendimento);
- ruolo della Ricerca-Formazione come strategia per la formazione iniziale e la formazione permanente;
- la sostenibilità della co-progettazione tra scuola e museo.

Dal confronto tra i temi emersi nel focus group e le considerazioni dei bambini si rilevano elementi di accordo, ad esempio sulla modalità di relazione dell'insegnante, la sua comunicazione ("Quando noi facciamo le attività tu [insegnante] preferisci che noi ci ragioniamo su, grazie anche agli errori facciamo scoperte" C1; "Le domande della maestra ci hanno fatto incuriosire e cercare di andare a trovare le informazioni" C3), sulle opportunità date dall'uscita in museo ("Il museo mi è piaciuto molto, sembrava di essere in Egitto"; "Mi sono piaciuti i sarcofagi perché ero curiosa di sapere cosa ci fosse dentro e quando l'ho scoperto sono rimasta sorpresa" C1) e alcune criticità relativamente alle attività proposte ("Lo stile comunicativo della guida non li ha fatti sentire inclusi o protagonisti del percorso che stavano vivendo" FG, "Secondo me doveva farci partecipare di più facendoci scoprire la soluzione e non dandocela subito"; "Consiglierei alla guida di non parlare sulle scale perché non riesco a prendere appunti." C1 "Avevano la loro scaletta, dovevano andare avanti come un treno" FG). Se le insegnanti erano consapevoli che, dati i tempi contingentati e gli spazi del museo, non sarebbe stata possibile una visita dialogata, questo aspetto per alcuni bambini ha rappresentato un ostacolo al pieno apprezzamento del percorso, anche in virtù della sopracitata abitudine al dialogo sviluppata nella quotidianità della classe.

4. Conclusioni e futuri sviluppi

Lo studio di caso ha permesso di identificare punti di forza e criticità del percorso di Ricerca-Formazione, che se da un lato ha promosso l'attitudine alla riflessività, all'autoanalisi e autovalutazione necessarie per lo sviluppo professionale delle insegnanti coinvolte, sia in formazione sia esperti, dall'altro non è risultato sostenibile nel dialogo con il museo per una serie di fattori endogeni che, in previsione di futuri interventi, dovranno essere accuratamente valutati ex ante.

In merito agli aspetti disciplinari, alcuni bambini mettono in luce le difficoltà che incontrano, in uno studio mnemonico della Storia e la sua scarsa significatività, posizione sostenuta anche dalle insegnanti che sottolineano la necessità di promuovere l'apprendimento all'interno di un percorso di ricerca e a partire dall'ascolto e dalla presa in carico dei bisogni dei bambini, per sostenere la loro motivazione all'apprendimento.

L'uscita al museo se per alcuni ha rappresentato un'occasione di autentico confronto con le fonti storiche e di approfondimento delle proprie conoscenze, da altri è stata vissuta con fatica, per l'eccessivo carico di informazioni, per una modalità di comunicazione e trasmissione passiva della conoscenza e per la proposta di attività di tipo compilativo, che configgevano con quelle abitualmente utilizzate in classe dall'insegnante.

Come emerso nel focus group conclusivo i risultati della ricerca possono essere utilizzati come punto di partenza per riprogettare, co-progettando insieme con i bambini, un nuovo percorso, a cavallo tra scuola e museo, durante il successivo anno scolastico.

UNITÀ DI SENSO	ETICHETTE	CATEGORIE
Abbiamo sempre lavorato per mappe, però io [l'insegnante ndr] ero una che sottolineava tutto il libro, quindi faccio fatica anche io a trovare le parole chiave.	METODOLOGIE DIDATTICHE/STILI di APPRENDIMENTO	CONSAPEVOLEZZA DEL PROPRIO SAPERE PRATICO
Non stiamo studiando una civiltà dopo l'altra. Perché la paura era che nella loro [dei bambini ndr] testa diventasse "ok terminata questa civiltà muoiono e viene sostituita da un'altra civiltà". Quindi abbiamo usato quadri di civiltà vuoti e piano piano stiamo andando a completarli facendo dei confronti durante ogni lezione.	METODOLOGIE DIDATTICHE/OBIETTIVI	
Sono consapevole che lavorando in questo modo, anche per i bambini è complessissimo, perché per ogni civiltà facciamo esplorare loro e ogni gruppo poi espone davanti agli altri e poi raggruppiamo tutte le informazioni su uno schema di tutte le civiltà	METODOLOGIE DIDATTICHE	
Noi perché portiamo le classi al museo? Sicuramente per l'emozione di relazionarsi con il patrimonio, ma anche perché stiamo affrontando determinati argomenti e pensiamo che l'uscita al museo possa sviluppare dei tipi di apprendimento più significativi, più coinvolgenti.	OBIETTIVI/STILI di APPRENDIMENTO	
Mi sono sentita anche un punto di forza per il gruppo di tirocinio [...] è stato arricchente non solo per me qui dentro o per voi, ma anche con le mie colleghe universitarie che non hanno avuto la possibilità di vivere certe cose	RUOLO della TIROCINANTE	RUOLO DELLA RICERCA- FORMAZIONE
Sarebbe molto importante creare anche una ritualità nei momenti in cui ci si vede, quando si fanno queste chiacchiere di supervisione, perché allora ci si decentra e ci si riallinea, anche per condividere le difficoltà e le poche chiarezze che in alcuni momenti ci sono state.	PUNTO DI VISTA TUTOR COORDINATRICE	
Io dalla parte dell'insegnante vorrei tanto poter leggere il diario di bordo e vedere come mi vede un'altra persona anche per modificare, aggiustare.	SVILUPPO PROFESSIONALE TUTOR ACCOGLIENTE	
L'aspetto secondo me positivo, e i bambini questo l'hanno apprezzato subito, riguarda quante cose la guida sa pesse. A differenza dell'insegnante si vede che è un'esperta e lì [in museo] ci sono tante cose; ai bambini è proprio una cosa che li ha lasciati senza parole. Però, nello stesso tempo loro dicevano sì, ma è importante saperne tanto? cioè doveva dircene così tante che poi ce le dimentichiamo tutte.	SAPERI del MUSEO/SELEZIONE CONTENUTI	SOSTENIBILITÀ DELLA CO- PROGETTAZIONE TRA SCUOLA E MUSEO
Io condividerei [con il museo ndr] la progettazione che stiamo affrontando noi in classe; perlomeno i temi, perché mi piacerebbe proprio riuscire a ragionare insieme su come tarare il laboratorio e legarlo a stretto filo col discorso [sulla comunicazione ndr] che stiamo facendo, proprio perché non resti una cosa spot.	CONDIVISIONE OBIETTIVI	

Tabella 1 – Coding system

5. Bibliografia di riferimento

- Acocella I., *Il focus group. Teoria e pratica*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Bevilacqua P., *L'utilità della storia. Il passato e gli altri mondi possibili*, Roma, Donzelli, 2007.
- Bove C., Sità C., *Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti*, in "Encyclopaideia", XX, 2016, pp. 57-72.
- Braun V., Clarke V., *Using thematic analysis in psychology*, in "Qualitative research in psychology" 3(2), 2006, pp. 77-101.
- Braun V., Clarke V., *One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?*, in "Qualitative Research in Psychology", 18(3), 2021, pp. 328-352.
- Brusa A., *Il Laboratorio di storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- Calidoni M., *La didattica museale e l'educazione al patrimonio: dalla parte della scuola*, in M.T. Rabitti, C. Santini (a cura di), *Il museo nel curriculum di storia*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 19-39.
- Cardarello R., *Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 42-51.
- Charmaz K., *The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry*, in "Qualitative Inquiry", 23(1), 2016, pp. 34-45.
- Ferrero V., *Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13, 22, 2021, pp. 88-103.
- Fredella C., *Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti durante la pandemia COVID-19: il caso del tirocinio di Milano-Bicocca*, in "Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione", XIX(1), 2021, pp. 702-720.
- Fredella C., *Educazione alla cittadinanza e didattica della storia. Territorio e patrimonio culturale per formare al futuro*, Parma, Edizioni Junior, 2022.
- Fredella C., *Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti: la prospettiva dei tutor universitari di tirocinio*, in "Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione", XX(1), 1, 2022, pp. 386-394.
- Grion V., De Vecchi G., *Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa*, in "Educational reflective practices", 1, 2014, pp. 30-46.
- Losito B., *Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 52-60.
- Mantovani S. (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, B. Mondadori, 1998.
- Mascheroni S., *Sfide educative e pubblici in evoluzione*, in G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, V. Zucchi (a cura di), *Museums & Society. Sguardi interdisciplinari sul museo*, Pisa, Pacini, 2019, pp. 131-135.

Mattozzi I., *Pensare la storia da insegnare*, Bologna, Cenacchi, 2011.

Mattozzi I., *I quadri di civiltà per un sapere storico universale*, in G. Brioni, M.T. Rabitti (a cura di), *Come descrivere le civiltà antiche. Antologia di testi storici per costruire quadri di civiltà e nuclei fondanti*, Milano, Mnamon, 2019, pp. 31-62.

Mortari L., *Un salto fuori dal cerchio*, in L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, B. Mondadori, 2010, pp. 1-44.

Nigris E. (a cura di), *Le domande che aiutano a capire*, Milano, B. Mondadori, 2009.

Nigris E., *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 27-41.

Stake R.E., *The art of case study research*, London, Sage, 1995.

Tarozzi M., *Che cos'è la grounded theory*, Roma, Carocci, 2008.

Vannini I., *Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il 'qui ed ora' del Centro CRESPI*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 13-24.

Varani A., *Ambienti di apprendimento*, in E. Nigris, L. Teruggi, F. Zuccoli (a cura di), *Didattica Generale*, Milano, Pearson, 2016, pp. 83-124.

Vinatier I., Altet M., *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008.

Zecca L., *I pensieri del fare. Verso una didattica metariflessiva*, Parma, Junior Spaggiari, 2012.

Zecca L., *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Zuccoli F., *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme di sapere*, Parma, Junior Spaggiari, 2014.

Data di ricezione dell'articolo: 11 marzo 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 14 e 28 aprile 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 2 maggio 2023