

A glowing lightbulb is the central focus, resting on a purple, textured base. The bulb is illuminated from within, casting a warm, golden glow. The background is a soft, out-of-focus bokeh of light colors. Overlaid on the bulb is the main title in a bold, dark purple font.

# Formare alla Ricerca Empirica in Educazione

Atti del Convegno Nazionale del  
Gruppo di lavoro SIPED - Teoria e Metodi della  
Ricerca Empirica in Educazione  
a cura di *Luca Ghirotto*



ALMA MATER STUDIORUM  
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE PER LA QUALITÀ DELLA VITA

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia  
fondata nel 1989

## Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione

A cura di Luca Ghirotto

Edito da: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, 2017

Politiche editoriali: tutti i contributi presenti in questo volume sono stati selezionati con il metodo della *double blind peer review* dal Comitato Scientifico del Convegno, composto da:

Luigina Mortari (coordinatrice, Università di Verona)  
Massimiliano Tarozzi (coordinatore, Università di Bologna)  
Chiara Bove (Università di Milano-Bicocca)  
Luca Ghirotto (Università di Bologna)  
Marcella Milana (Università di Verona)  
Chiara Sità (Università di Verona)  
Paolo Sorzio (Università di Trieste)  
Andrea Traverso (Università di Genova)  
Lucia Zannini (Università Statale di Milano)



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale 3.0 Italia.

© 2017, by Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, QuVi

ISBN 9788898010691

Immagine in copertina con Licenza Creative Commons CC0 1.0. Fonte: Pixabay.

## Indice

Linee di ricerca e competenze metodologiche.

*Una premessa*

**Luca Ghirotto** .....7

### *Didattica universitaria ed educazione degli adulti*

La “non direttività” come prospettiva educativa e di ricerca.

*Un approccio esperienziale alla didattica universitaria*

**Anna Bondioli, Donatella Savio** .....17

TrasFormAzione nel sistema di accoglienza dei richiedenti asilo.

*Fenomenologia di una ricerca partecipata*

**Rosanna Cima, Mariateresa Muraca, Maria Livia Alga, Sabaudin Varvarica** .....26

Educare alla giustizia per educare al futuro: impegno delle istituzioni e prospettive pedagogiche.

*Una ricerca empirica sul territorio pugliese*

**Alberto Fornasari, Gabriella Calvano, Francesco Schino\*** .....35

Analizzare una ricerca narrativa.

*Aprire campi semantici attraverso polarità complementari*

**Andrea Galimberti** .....44

La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills

**Cristina Lisimberti** .....52

L’accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica.

*Implicazioni per la didattica universitaria*

**Katia Montalbetti**.....62

Applicazione e analisi della Tecnica dell’Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività.

*Possibilità e limiti*

**Antonella Nuzzaci** .....72

Care Leavers, pratiche e significati educativi.

*Analisi metodologica e sviluppi condivisi di una ricerca*

**Luisa Pandolfi**.....86

Approcci capacitativi sull’azione professionale docente.

*Una ricerca “quanti-qualitativa” di valutazione delle competenze per lo sviluppo dell’agency*

**Chiara Urbani** .....96

## *Didattica, programmazione, servizi educativi*

Musica e Arti Visive nell'Educazione.

*Didattica interdisciplinare e qualità dell'apprendimento*

**Alessandra Anceschi** .....106

Risposte adattive delle organizzazioni scolastiche e percezione del cambiamento da parte degli insegnanti di scuola primaria.

*Un'indagine esplorativa*

**Davide Capperucci, Marianna Piccioli** .....115

Insegnare ad apprendere a leggere.

*Un modello di ricerca-formazione per promuovere la qualità dell'insegnamento e il miglioramento dell'efficacia scolastica.*

**Giusi Castellana, Guido Benvenuto** .....126

Uno "sguardo pedagogico" nell'ambito della programmazione didattica

**Elvia Ilaria Feola** .....140

L'apprendimento delle competenze vocali in ambito di educazione

**Marco Galignano** .....148

...E il Ludo prese il vizio.

*Appunti di ricerca sulla didattica della lingua italiana*

**Margherita Ghetti** .....158

Processi integrati di video-analisi individuale e collaborativa sull'insegnamento.

*Questioni metodologiche*

**Giancarlo Gola** .....169

I valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria.

*Un'indagine qualitativa*

**Immacolata Brunetti** .....181

Suggerimenti metodologici a partire da una ricerca educativa nei Centri per Bambini e Famiglie

**Tiziana Morgandi** .....203

Il ruolo dell'insegnante tra metodo e qualità dell'esperienza scolastica.

*Un intervento di ricerca-formazione*

**Cristina Palmieri** .....212

### *Mixed method e ricerche quantitative*

Un modello di Team Based Learning per la ricerca empirica in educazione

**Rosa Cera** .....223

La ricerca empirica in campo educativo speciale nella prospettiva dell'EBE. <i>L'impianto teorico e metodologico fornito dall'ICF-CY</i>	
<b>Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti</b> .....	<b>230</b>
Aspetti epistemologici nella ricerca empirica in educazione. <i>Un approccio critico-euristico</i>	
<b>Chiara D'Alessio</b> .....	<b>239</b>
Per un'educazione alla giustizia. <i>Una ricerca empirica multi-metodo</i>	
<b>Antonia De Vita</b> .....	<b>250</b>
Un mixed-method study sui percorsi di successo scolastico degli studenti di origine migrante nella scuola secondaria in Italia	
<b>Giovanna Malusà</b> .....	<b>258</b>
Quello che gli studenti non dicono. <i>Valutazione della qualità didattica universitaria e questionari opinioni studenti</i>	
<b>Serafina Pastore</b> .....	<b>269</b>
Il valore aggiunto come misura di efficacia delle scuole e degli insegnanti. <i>Riflessioni su un percorso di ricerca di natura longitudinale</i>	
<b>Alessandra Rosa, Liliana Silva</b> .....	<b>279</b>
Percorsi di valutazione in prospettiva pedagogica. <i>Riflessioni in P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione</i>	
<b>Sara Serbati</b> .....	<b>288</b>
Riflessioni metodologiche relative a una ricerca empirica nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna	
<b>Elisa Truffelli</b> .....	<b>298</b>
Contesti educativi eterogenei e nuove tecnologie. <i>Una ricerca multi-metodologica</i>	
<b>Luisa Zinant</b> .....	<b>308</b>

### *Salute, corpo e disabilità*

Emozioni in gioco. <i>Uno studio sull'attività motoria scolastica a partire dalle cornici della Prasseologia Motoria e dell'Educazione Fisica Critica</i>	
<b>Alessandro Bortolotti</b> .....	<b>319</b>
Playfulness. <i>Criticità di un costrutto e della sua misurazione nel caso della disabilità</i>	
<b>Daniela Bulgarelli, Nicole Bianquin</b> .....	<b>329</b>

Educare attraverso la corporeità. <i>Ricerca sulla qualità delle pratiche laboratoriali</i>	
<b>Rita Casadei .....</b>	<b>340</b>
La ricerca sulle metafore linguistiche: aspetti metodologici e impatto sulle pratiche educative. <i>Uno studio nell'ambito della Medicina Generale</i>	
<b>Marika D'Oria .....</b>	<b>348</b>
L'utilizzo di un software per l'analisi nella ricerca qualitativa. <i>Potenziali e limiti di NVivo in un progetto fenomenologico-ermeneutico</i>	
<b>Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Elisabetta Biffi,.....</b>	<b>358</b>
<b>Lucia Zannini* .....</b>	<b>358</b>
Vissuti e rappresentazioni del DSA. <i>Focus sulla metodologia della ricerca per il campione di bambini e ragazzi con DSA</i>	
<b>Giulia Lampugnani.....</b>	<b>370</b>
Educazione alla salute in giovani pazienti sottoposti a trapianto di fegato. <i>Progetto pilota di strutturazione e implementazione di strumenti di dialogo educativo condotto presso l'Azienda Ospedaliera di Padova</i>	
<b>Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Mara Cananzi*, Patrizia Burra*, Giuseppe Milan ....</b>	<b>381</b>
L'Educazione dei Minori Stranieri non Accompagnati Richiedenti Asilo e Rifugiati (MSNARA) con Disabilità a Roma. <i>Processi e discorsi discriminatori nella strategia d'Integrazione'</i>	
<b>Valentina Migliarini .....</b>	<b>392</b>
La valutazione degli interventi di prossimità. <i>Uno studio pilota</i>	
<b>Cleta Sacchetti, Stefano Gardenghi, Stefano Martinelli, .....</b>	<b>402</b>
<b>Marco Bassani, Anna Rita Atti*, Giuseppe Pascarella .....</b>	<b>402</b>
Aspettare e affidarsi come allenamento alla vita. <i>L'etica dell'ascolto in Terapia Intensiva Pediatrica</i>	
<b>Chiara Tosin, Luigina Mortari, Amabile Bonaldi*, Paolo Biban* .....</b>	<b>412</b>

# Vissuti e rappresentazioni del DSA.

*Focus sulla metodologia della ricerca per il campione di bambini e ragazzi con DSA*

**Giulia Lampugnani**

*Università di Milano-Bicocca*

## Abstract

La ricerca indaga come vissuti e rappresentazioni sociali degli studenti con DSA interagiscano con gli atteggiamenti di insegnanti e genitori nei contesti di apprendimento. Considerando il DSA come “specifico caratteristica di apprendimento”, e basandosi sul paradigma interpretativista, si intende spostare il focus d’indagine dal disturbo dell’individuo al contesto sociale in cui il DSA si manifesta, per ampliare i costrutti di analisi sul tema DSA. Si opta per una ricerca-azione di tipo partecipativo, co-costruendo i significati secondo un approccio emico, che consenta di analizzare la realtà attraverso gli occhi di chi è coinvolto, in quanto “soggetto” assieme al quale svolgere la ricerca; il focus specifico del presente contributo approfondisce la progressiva definizione e struttura del Laboratorio teatrale sviluppato come strumento utile a dialogare efficacemente con bambini e adolescenti con DSA, con difficoltà linguistiche e disagio emotivo, rispettandone le esigenze e difficoltà.

*Parole chiave: Disturbi Specifici di Apprendimento – vissuti – rappresentazioni - laboratorio teatrale - ricerca-azione partecipativa*

The research explores how life and school experiences, and representations of students with Specific Learning Disabilities interacts with parents’ and teachers’ attitudes and representations toward SpLD. Considering SpLD as a “specific characteristic of learning”, and basing on an interpretative paradigm, I intend to change focus of attention from the “disturbance” of the individual toward social context in which SpLD is expressed, to enlarge the perspective of constructs of analysis on SpLD. I chose a participative action research, with a co-construction of meanings, with an emic approach, to analyze reality through the eyes of those involved in research, considered as “subjects” who with develop the research, instead of object of research. The focus of the paper is on the structure of Theatrical Laboratory specifically built to dialogue with

children with SpLD, with language difficulties and emotional diseases, respecting their ways of expression and difficulties.

*Keywords: Specific Learning Disabilities – experience – representations – theatrical laboratory – participative action research*

## Introduzione

Nell'ambito dei bambini e ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), nonostante i progressi medici e le tutele legali operanti nel campo, si rileva un maggior rischio, in termini di co-occorrenza, rispetto al fallimento nel processo di apprendimento e all'insorgenza di psicopatologie (Vecchini, 2012). In precedenti ricerche, si è ipotizzata una più ampia dimensione di disagio esistenziale per questi studenti, espresso attraverso atteggiamenti di negazione dell'influenza del DSA nei loro studi e nella loro vita, rifiutando aiuti e supporti (Ferrazzi et al, 2013; Lampugnani, 2014). Per indagarne le cause bisogna guardare al contesto nel quale sono inseriti.

Il recente processo di condivisione delle conoscenze mediche (Consensus Conference italiana 2007; PAARC, 2011) ha definito i criteri italiani per diagnosticare e intervenire sui DSA. I principali gruppi di ricerca italiani (Cornoldi 2007; 2013) stanno sviluppando da anni piani di intervento riabilitativo e didattico personalizzati, di stampo cognitivista, basati sul potenziamento delle abilità deficitarie, e propongono anche programmi di intervento in ambito psicologico per la gestione delle emozioni (Di Pietro et al., 2016). La scrivente tende a rilevare, in ambito italiano, un approccio specialistico che rischia da una parte un'eccessiva medicalizzazione del disturbo, dall'altra la mancanza di una prospettiva di prevenzione e benessere della persona.

Infatti anche le tutele legislative operanti in ambito italiano, grazie alle recente Legge 170/2010 e alle relative Linee Guida, rischiano di essere utilizzate in maniera rigida e poco contestualizzata: si osserva, nella pratica della consulenza scolastica, l'applicazione di misure poco personalizzate e adattate ai bisogni formativi del singolo studente, inserite invece nei Piani Personalizzati come "decaloghi" adatti a tutti i casi di DSA; quando vi è invece una enorme variabilità ed espressività del disturbo, anche rispetto alle richieste del contesto. D'altra parte il rischio è quello di strumenti che differenzino ed escludano lo studente con DSA dalla classe, dal "normale" percorso scolastico, con rischio di marginalizzazione ulteriore e problemi nella dimensione della socializzazione, portando i ragazzi stessi al rifiuto di una serie di misure perchè rischiano di differenziarli dai compagni e di evidenziare la diversità in termini negativi. Non ultimo, il Piano personalizzato, che dovrebbe essere da una parte diario di bordo e testimone di un processo di ricerca degli insegnanti rispetto a strategie che tutelino il diritto di apprendere dello studente, ne valorizzino le risorse, ne scoprano le specifiche modalità di apprendere;

dall'altra, occasione di condivisione e dialogo all'interno del Consiglio di classe, con i genitori e gli specialisti, ma soprattutto con il ragazzo stesso, rispetto ai suoi bisogni, consapevolezze, strategie, diviene spesso strumento di lotta legale o imposizione di misure poco personalizzate e, soprattutto, non accettate dal ragazzo stesso, che non viene coinvolto in questo difficile processo di ricerca. Alcuni insegnanti evidenziano la percezione di una impotenza appresa (Kerr, 2001) di fronte alla difficoltà di insegnare agli studenti con DSA (Gwernan-Jones & Burden, 2009).

L'altra componente fondamentale nel processo di intervento a favore del ragazzo con DSA è la famiglia, i cui delicati equilibri sembrano influenzare ed essere influenzati in maniera fondamentale nella riuscita del ragazzo. Ruggerini (2016) evidenzia come lo stile di attaccamento familiare spieghi le diverse modalità con le quali la famiglia intera, prima ancora che il ragazzo, si riorganizza per far fronte all'evento della diagnosi. Si osserva il fenomeno di genitori sempre più "arrabbiati" nei confronti di una scuola accusata di non rispettare i diritti di apprendimento dei propri figli né di conoscerne le caratteristiche.

Altre dimensioni dell'atteggiamento familiare sembrano mitizzare le capacità cognitive dei dislessici, facendo riferimento ad illustri predecessori o, al contrario, sembrano trasformare il DSA nel fulcro attorno al quale le famiglie si riorganizzano e su cui vertono i rapporti di tensione/potere /scelta dell'intera famiglia.

La suddetta situazione viene scarsamente descritta nella letteratura italiana, mentre si rileva che la maggior parte degli interventi si focalizzano sulle dimensioni specialistiche, soprattutto diagnostiche e clinico riabilitative.

Dall'altra parte appare fondamentale focalizzarsi sui soggetti stessi con DSA e sul loro punto di vista.

La linea di ricerca definita a partire da Spreen (1982) ed evolutasi fino alle ricerche più recenti, eminentemente qualitative, analizza storie di vita che si focalizzano sull'individuazione di elementi critici -fattori di protezione e fattori di vulnerabilità- (Ruggerini, 2016) nell'arco della vita (McNulty, 2003; Gibson, 2010; Macdonald, 2009; Blackman 2011; Kerr, 2001; Ruggerini, 2013; Frassinetti, 2012), sulla dimensione di benessere a scuola in relazione agli esiti in età adulta (Ruggerini 2016), sugli aspetti relativi alle rappresentazioni sociali del DSA (Gibson & Kendall 2010; Lampugnani & Ferrazzi, 2015; Ferrazzi et al, 2014).

Si rileva, anche con esplicite raccomandazioni nella letteratura stessa, la necessità di ampliare la ricerca su storie di vita delle esperienze educative che impattano sul successo o fallimento accademico (Shah, Travers and Arnold, 2004), la necessità di attingere alla "saggezza" dell'esperienza individuale (Pollak, 2005), tralasciata dalla ricerca in prospettiva neuropsicologica, serve un accesso in dimensione etica e significativa alla

voce degli studenti stessi (Goode, 2007). Sembra mancare in Italia una dimensione pedagogica di attenzione alla persona oltre che al disturbo in ottica di prevenzione, benessere, inclusione, formazione.

## Prospettive epistemologiche

Il framework teorico scelto per la presente ricerca si basa sul paradigma socio-costruttivista ed ecologico, valorizzando una prospettiva interpretativista della realtà studiata. Per la prospettiva sull'oggetto specifico di ricerca si prende spunto da una questione del Panel di Aggiornamento della Consensus Conference italiano (PAARC, 2011), che invita a considerare il DSA come "specifica caratteristica di apprendimento", per poter spostare poi, ulteriormente, il focus dal disturbo, considerato come deficit specifico di cui è portatore l'individuo, al contesto sociale, che evidenzia ed aumenta l'espressività (Dudley-Marling, 2004; Booth & Ainscow, 2015) del DSA in termini di disturbo invece che di caratteristica. Si intende inoltre far riferimento ai costrutti proposti dai disability studies (cfr. Medeghini, 2015), quali il modello sociale della salute (Macdonald, 2010; Gibson & Kendall 2010), il concetto di stigmatizzazione (Goffman, 1963), l'adozione del costrutto di "norma" (Davis, 2013), il "gruppo sociale oppresso" (UPIAS, 1976) mutuato dall'analisi socio-materialistica (McNulty, 2003). Altri riferimenti cui si guarda sono la pedagogia dell'oppresso (Freire, 1977) e la teoria delle rappresentazioni sociali di Moscovici (1986).

## Obiettivi e finalità dello studio

La presente ricerca intende indagare come i vissuti e le rappresentazioni sociali degli studenti con DSA interagiscano con gli atteggiamenti di insegnanti e genitori nei contesti di apprendimento, al fine di operare una riflessione sull'influenza delle prassi comunicative e di attribuzione di significati che insegnanti e genitori hanno sui vissuti e le rappresentazioni dei ragazzi rispetto al DSA stesso e allo scopo di "pensare" diversamente il DSA in ambito educativo.

## Domande di ricerca

Le domande di ricerca che ci si pone sono: quali sono i vissuti che i ragazzi con DSA hanno rispetto al DSA, in particolare rispetto ad alcuni momenti e temi "critici" del loro percorso formativo? Quali sono le rappresentazioni che hanno del DSA? Quali rappresentazioni hanno gli insegnanti, i genitori e i compagni di classe circa il DSA e come interagiscono?

## Disegno dello studio e metodologia di ricerca

La metodologia di ricerca di questa fase della ricerca prevede una ricerca-azione di tipo partecipativo (MacIntyre 2008) per sviluppare processi di comprensione *bottom-up*. Questo allo scopo di restituire "diritto di parola" e di avviare la possibilità di cambiamento

dei contesti, co-costruendo i significati secondo un approccio emico, che consenta di analizzare la realtà attraverso gli occhi di chi è coinvolto (Kottak, 2006; cfr. Corbetta, 1999; Schwartz e Jacobs, 1987) e dando spazio al punto di vista di chi “vive” il DSA, trattandolo come “soggetto” assieme al quale svolgere la ricerca.

Il disegno di questa prima fase pilota della ricerca fa in parte riferimento a una precedente ricerca (Lampugnani & Ferrazzi, 2017) che ha coinvolto 6 gruppi di varie fasce d’età; in più coinvolge specificatamente 3 gruppi di ragazzi di diversa età, così composti: un gruppo di adolescenti (5), dai 15 ai 18 anni; un gruppo di pre-adolescenti (12), dai 12 ai 13 anni; un gruppo di bambini (6) dai 10 agli 11 anni.

### *Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati*

Nello specifico della fase pilota l’obiettivo era individuare una metodologia che potesse dialogare con bambini e ragazzi con difficoltà di espressione linguistica a causa di ritardo o disturbi del linguaggio, portatori di un diffuso disagio emotivo, probabilmente poco consapevoli delle proprie caratteristiche e circondati da una serie di “stereotipi”, che avrebbero potuto portare a una povertà di “risposte” e al rischio di “disturbare”, anche dal punto di vista etico, sia la disponibilità che il relativo benessere dei ragazzi.

Con i primi 6 gruppi della ricerca già svolta sono state utilizzate diverse modalità: domande, video e cortometraggi come occasione per sollecitare un pensiero esplicito, rispetto alla tematica DSA; scene teatrali. In queste varie modalità, pur producendo materiali significativi, vengono rilevati limiti nella difficoltà di dare una guida e una difficoltà ad affrontare le varie tematiche di interesse, mancava una sistematicità nell’esplorazione di alcune tematiche. I materiali più efficaci, che vengono poi analizzati in questo primo studio, sono le scene teatrali.

Per questa seconda fase, con gli ulteriori tre gruppi, viene scelta la modalità ritenuta più efficace del Laboratorio Teatrale, anche per sistematizzarlo e verificarne efficacia e modalità. Si è ritenuto che il Laboratorio Teatrale potesse lavorare “oltre” la dimensione verbale e razionale, in una dimensione esperienziale e fisica (Gamelli, 2006) in cui poter predisporre la scena educativa (Massa, 1987) nella sua materialità. Vengono utilizzate tecniche di improvvisazione e training teatrale (Boal, 1999), elementi tipici dell’animazione teatrale e sociale, caratterizzata da una dimensione simbolica della cura (Scabia, 1976), ispirandosi alle dimensioni originarie e alla funzione educativa del teatro, come rituale e come processo di costruzione culturale (cfr. Barba, 1993; Grotowsky, 1970; Brook, 1968; 1998), consentendo ai ragazzi di esprimere opinioni, rappresentazioni, credenze non direttamente, ma portando in scena e esprimendole materialmente, consentendo un’espressione che vada oltre la dimensione verbale, sentendosi coinvolti dalla dimensione ludica e protetti dalla dimensione finzionale della maschera e del personaggio, e sentendosi così più liberi di esprimersi.

## La struttura

Il Laboratorio teatrale comprende tra i 12 e i 16 incontri della durata di due d'ore, con cadenza quindicinale. La struttura interna di un singolo incontro può essere schematizzata nelle seguenti fasi: vi è una prima fase introduttiva di "training", un riscaldamento mutuato dalla pratica attoriale che valorizza la "messa in gioco" di corpi, stabilisce un contatto oltre le parole, utilizza la materialità di spazi e oggetti; una seconda fase di "creazione", in cui il gruppo progetta e realizza una "scena" teatrale, raccontando una storia, e mettendo in scena possibili situazioni "problematiche"; segue, ancora in scena, una fase di "soluzione": gli attori devono "sciogliere" il problema centrale della vicenda, costruendo diversi possibili finali, grazie all'introduzione di nuovi personaggi e oggetti, che evidentemente influenza l'evoluzione della scena, oppure cambi prossemici o posturali degli attori, o ancora suggerimenti di battute agli attori da parte degli "spettatori", costituiti dal resto del gruppo non in scena; al termine dell'incontro, vi è una fase di "revisione", necessaria fase riflessiva e di significazione in cui i partecipanti evidenziano e sintetizzano sia i temi emersi, sia attribuiscono significato a quanto visto o interpretato; strettamente intrecciata a questa fase vi è infatti una fase di "riflessione", una sorta di focus group sulle tematiche emerse; infine, soprattutto negli ultimi incontri di un ciclo, vi è la "progettazione", ossia una fase di ideazione di possibili strategie, cambiamenti, idee da portare o sviluppare nella realtà quotidiana; non solo movimenti ed esperienze concrete che ogni partecipante potrebbe muovere nella propria vita, ma anche solo una postura, una prospettiva diversa attraverso cui "attraversare" di significati i propri contesti ed esperienze quotidiane. La conduzione è a opera di due ricercatori, uno dei quali è la scrivente, esperta di utilizzo educativo del teatro nell'ambito del disagio.

Ogni incontro viene videoregistrato e trascritto sia nelle parti di improvvisazione scenica che nei focus group finali. Viene analizzato con analisi tematica, già in itinere, per consentire di progettare il successivo incontro relativamente ai temi da proporre ai ragazzi. L'analisi finale dei tre gruppi, come nei sei precedenti già svolti (Lampugnani, Ferrazzi, 2017) viene svolta tramite categorizzazione tematica, avvalendosi anche di strumenti dell'approccio narrativo (Atkinson, 2002), con aggregazione progressiva ed "etichettamento" di temi; un conteggio della ricorrenza delle tematiche; il riferimento ad eccezioni ed espressioni "singolari" ed eccezionali; viene valorizzato non solo il contenuto, ma anche la forma nel quale vengono espressi i contenuti.

### *Campionamento e reclutamento*

Viene utilizzato lo *snowball sampling* e campioni di comodo.

### *Aspetti etici*

Il campione viene scelto tra ragazzi i cui genitori sono motivati a far svolgere l'esperienza del Laboratorio, oltre che avendo aderito tramite consenso informato. I ragazzi vengono

informati della dimensione della ricerca, a seconda delle età e capacità, solo in itinere, all'emergere di tematiche importanti, che loro stessi vorrebbero comunicare al mondo degli adulti e dei pari. Le tecniche utilizzate sono state elaborate appositamente per non essere "invasive", per rispettare e favorire il benessere nei tempi e modi dei partecipanti. Il gruppo è esclusivamente costituito da ragazzi con DSA, in contesti extrascolastici ove è già normale, per genitori e ragazzi, effettuare gruppi di soli ragazzi DSA, in modo che questo non sia percepito come stigmatizzante o escludente.

## Risultati

Il processo di ricerca svolto ha portato a definire maggiormente lo strumento di indagine stesso (il Laboratorio teatrale) per la fascia di età di bambini e ragazzi con DSA.

### *I temi emersi*

Si trascura in questa sede la specificità dell'analisi tematica, già effettuata per i sei gruppi in precedenza (Lampugnani & Ferrazzi, 2017) e per i tre in oggetto, se non per confermare, in sintesi, la rilevanza che la relazione con i pari assume rispetto ai temi dell'apprendimento e delle dimensioni emotive variegata che si associano alla condizione di DSA.

Ci si sofferma invece in questa sede sull'emersione di quei temi generali che sono apparsi rilevanti per costituire un indice generale dei temi da affrontare per gli ulteriori gruppi della ricerca.

Temi specifici sono i vari "eventi critici" soprattutto relativi al contesto scolastico: momenti di interrogazioni o verifiche, il confronto con una valutazione negativa ricevuta, anche in relazione ai compagni, l'uso del computer in classe o la differenziazione delle misure rispetto ai compagni, i compiti a casa.

Gli aspetti trasversali rilevanti appaiono la relazione con l'insegnante e, ancor di più, le relazioni con i compagni di classe; il proprio modo di apprendere e studiare, le caratteristiche della dislessia e degli altri disturbi (disgrafia, disortografia, discalculia).

### *Le conclusioni dei ragazzi*

È stato chiesto ai ragazzi partecipanti di valutare, nei focus group finali, sia le modalità di svolgimento dell'attività, ossia la modalità del laboratorio teatrale, sia la propria esperienza.

Le risposte hanno evidenziato una dimensione di scoperta e di esperienza del "nuovo", che li ha arricchiti sia dal punto di vista ludico e della motivazione, sia dal punto di vista della percezione di autoefficacia. Se all'inizio si trovavano in difficoltà a improvvisare, e anche a scuola interrogazioni o situazioni impreviste rendevano la vita complessa, con la collaborazione dei compagni e lo sviluppo di nuove strategie al termine del percorso si

sentono in grado di “improvvisare” in molte situazioni, anche di vita, e soprattutto si sono sentiti in grado di apprendere qualcosa che all’inizio sembrava difficile e sfidante, anche se piacevole.

Dal punto di vista della condivisione di significati, molti hanno scoperto una forza nuova nel confronto con altri, che sentono come “simili a sé”, e pertanto non minacciosi.

Alcuni dicono:

“Mi è piaciuto scoprire cosa pensavano gli altri della dislessia”, e ancora “[ho scoperto che] ci sono talmente tanti pareri, se chiedi cos’è un dislessico: [...] io ho la mia idea [...] e non la capirò neanche mai bene [...] infatti posso capire la mia, di dislessia, ma non in generale.”

Emerge perciò anche una maggior consapevolezza delle proprie caratteristiche, dell’impatto della dislessia su se stessi, oltre la conoscenza generica, come viene spiegato; sviluppando anche la capacità di saperla far comprendere ad altri, oltre a relazionarsi con essa in maniera più serena.

Rispetto all’uso del teatro dice un gruppo di adolescenti:

“È come quando giocavamo da piccoli, sei coinvolto, è divertente, ma si parla di cose importanti. E con gli altri sembra più semplice perché ti fai forza.”

Mettono perciò in evidenza il carattere di finzionalità e di motivazione dell’esperienza educativa, che permette di affrontare tematiche delicate.

## Significatività e/o applicabilità in campo educativo

Con questa metodologia e con i risultati preliminari di questi primi gruppi, sarà possibile sviluppare la più ampia ricerca in essere per approfondire i vissuti e le rappresentazioni dei ragazzi con DSA rispetto alla propria esperienza scolastica. Questo ai fini di operare una riflessione critica sull’influenza dell’attribuzione di significati di insegnanti e genitori sui vissuti e le rappresentazioni dei ragazzi rispetto al DSA stesso in modo da “pensare” diversamente il DSA in ambito educativo; per sviluppare una riflessione circa differenti modelli di approccio educativo al DSA nella scuola in aree come la condivisione e scambio di diversi punti di vista rispetto alle specifiche esperienze che ogni studente attraversa, non solo basandosi sul valore “predittivo” della diagnosi; e per implementare differenti strategie per favorire una scuola più inclusiva.

## Limiti dello studio e riflessione critica

Trattandosi di una dimensione qualitativa in profondità il numero di partecipanti e la selezione del campione non può essere rappresentativo né consentire generalizzazioni di

sorta. Nonostante i risultati, si deve tenere conto che, con futuri gruppi, la sistematicità dell'esplorazione dei temi qui definiti con ogni soggetto o gruppo non potrà mai essere tale, perché dovrà comunque seguire la singolarità dell'esperienza e del gruppo coinvolto.

Anche la conduzione e modalità di svolgimento presentano una scarsa generalizzabilità in quanto è necessaria una specifica conoscenza da parte dei ricercatori di una conoscenza dello specifico teatrale e di improvvisazione per la conduzione del gruppo.

## Riferimenti bibliografici

- AID. (2007). *Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/a9cf25e3-2cd0-471a-9b44-f2d12d17e5a3/raccomandazionidsa2007.pdf>
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci, M. & Frabboni, F. (2001). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Milano: Utet.
- Barba, E. (1993). *La canoa di carta*. Bologna: Il Mulino.
- Blackman, S. (2011). Using pupil perspective research to inform teacher pedagogy: what Caribbean pupils with dyslexia say about teaching and learning. *Journal in Research of Special Educational Needs*, 11 (3), 178-185.
- Boal, A. (1977). *Il teatro degli oppressi. Teoria e pratica del teatro latino-americano*. Milano: Feltrinelli.
- Bocci, F. , & Bonavolontà, G. (2016). Irrompere nell'immaginario. Pratiche di destrutturazione della rappresentazione della disabilità. *Atti del Convegno Summer School SIPES*, Bressanone.
- Booth, T. & Ainscow, M. (a cura di Dovigo, F.) (2015). *Nuovo index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Borie, M. (1994). *Antonine Artaud. Il teatro e il ritorno alle origini*. Bologna: Nuovo Alfi Editore.
- Brook, P. (1968). *Lo spazio vuoto*. Roma: Bulzoni.
- Bruck, M. (1987). The adult outcomes of children with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 37 (1), 252-263.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. (2013). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Davis, L. (2013). Disability, normality and power. In L. Davis (ed.), *The Disability Studies Reader* (pp. 1-14). New York: Routledge.
- Di Pietro, M. (2016). *L'educazione razionale-emotiva. Per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*. Trento: Erickson
- Dudley-Marling, C. (2004). The social construction of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (6), 482-489.

- Elliott, J. (2005). The dyslexia debate continues. *The Psychologist*, 18(12), 728–730
- Ferrazzi, D., Lampugnani, G., & Cividati, B. (2014). *Rappresentazioni e vissuti relativi al DSA in adolescenza*, Atti del XXIII Congresso Nazionale AIRIPA Lucca.
- Frassinetti, F., Bolzani, D., & Angelini, D. (2012). *Dislessia negli adulti: una rassegna delle conoscenze*. Trento: Erickson.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Gamelli, I. (2007). Una pedagogia a piedi nudi. *Animazione sociale*, 3, 13-19.
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Gibson, S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for learning*, 25 (4), 187-193.
- Goffman, E. (trad it. 2003). *Stigma. Notes on the management of Spoiled Identities*. Verona: Ombre Corte.
- Goode, J. (2007). Managing disability: early experiences of university students with disabilities. *Disability and Society*, 22 (1), 35–48.
- Grotowsky, J. (trad. it. 1970). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.
- Gwernan-Jones, R., & Burden, R.L. (2009). Are They Just Lazy? Student Teachers' Attitudes About Dyslexia. *Dyslexia*, 86, 66-86.
- Istituto Superiore di Sanità (2011). *DSA Documento d'intesa, PARCC*. [www.lineeguidadsa.it](http://www.lineeguidadsa.it)
- Kaneklin, C., Piccardo, C., & Scaratti, G. (2010). *La ricerca-azione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kerr, H. (2001). Learned helplessness and dyslexia: A carts and horses issue? *READING literacy and language*, July, 82–85.
- Kottak, C.P. (2006). *Physical anthropology and archaeology*. New York : McGraw-Hill Higher Education.
- Lampugnani, G. (2015) L'esperienza del Disturbo Specifico di Apprendimento: vissuti e rappresentazioni. *Atti del XXIV Congresso Nazionale AIRIPA*. Pesaro.
- Lampugnani, G., & Ferrazzi, D. (2017). Use of theatre laboratory with specific learning disabilities pupils. *European Congress of Qualitative Inquiry Proceedings – Quality and reflexivity in qualitative inquiry*. Leuven: KU Leuven NQRL. ISBN 9789067841979
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology: Principle and Practice*. London: SAGE.
- Macdonald, S. (2009). Windows of Reflection: Conceptualizing Dyslexia Using the Social Model of Disability. *Dyslexia*, 15 (4), 347-362
- Massa., R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- McNulty, M. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363–381.
- Medeghini, R. (2015). *Norma e normalità nei disability studies*. Trento: Erickson.
- Moreno, J.L. (1973). *Il teatro della spontaneità*. Rimini-Firenze: Guaraldi.
- Moscovici, S. (trad. 1989). Il fenomeno delle rappresentazioni sociali. In R.M. Farr, & S. Moscovici (a cura di), *Rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.

- Pollak, D. (2005). *Dyslexia: The Self and Higher Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Rapoport, R. (1970). Three dilemmas in action research. *Human Relations*, 23, 499-513.
- Riddick, B. (1996). *Living with Dyslexia: The Social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties*. London: Routledge.
- Ruggerini, C., Manzotti, S., Griffo, G., & Veglia, F. (2013). *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*. Trento: Erickson
- Ruggerini, C., Manzotti, S., Daolio, O., & Tagliazucchi, S. (2016). Narrative Based Medicine and Dyslexia: a happy marriage between qualitative and quantitative data for Positive Young Development. *5th All European Dyslexia Conference Abstracts*, 126, [http://www.eda2016.unimore.it/images/file/ABSTRACT\\_EDA\\_7.10.2016.pdf](http://www.eda2016.unimore.it/images/file/ABSTRACT_EDA_7.10.2016.pdf).
- Scabia, G. (1976). *Marco Cavallo*. Torino: Einaudi.
- Shah, S., Travers, C., & Arnold, J. (2004). Disabled and successful: education in the life stories of disabled high achievers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4 (3), 122–132.
- Siegel, A.M. (1996). *Heinz Kohut and the psychology of the self*. New York: Routledge.
- Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: SAGE.
- UPIAS (1976). *Fundamental principles of disability*. London, UNION of the Physically Impaired Against Segregation.
- Vecchini, A. (2010). *Dislessia ed emozioni. Le difficoltà emotive e i rischi psicopatologici nel bambino dislessico*. Perugia: Morlacchi.
- Warren, B. (1995). *Arteterapia in educazione e riabilitazione*. Trento: Erickson
- Whyte, W.F. (1991). *Participatory action research*. London: SAGE.