

L'insegnante ricercatore e la ricerca-azione: problematiche e prospettive

Ho accettato volentieri di partecipare come relatrice a questo convegno principalmente perché in questo contesto il mio punto di vista sulla ricerca sarà quello dell'insegnante. Le mie riflessioni, supportate da uno studio del problema, vorranno evidenziare i benefici che, in termini di crescita professionale, un insegnante di musica può trarre dalla ricerca. In questa prospettiva la ricerca-azione, sintetizzando i due momenti della riflessione sistematica e della pratica, offre una significativa opportunità di miglioramento. Ogni insegnante ha da parte sua un'enorme ricchezza data dalla pratica e dall'esperienza. La ricerca-azione può essere vista come la via preferenziale che ogni insegnante può intraprendere (autonomamente o in collaborazione) nei propri contesti scolastici per continuare a crescere ed imparare partendo proprio dall'esperienza; la ricerca, infatti, può apportare al lavoro pratico i benefici propri di un procedere scientifico. Un insegnante che fa ricerca mentre lavora è un insegnante che riflette in maniera analitica sui problemi, che osserva in maniera sistematica, che giunge alle sue conclusioni dopo aver raccolto dati e dopo averli attentamente studiati. Fare ricerca aggiunge valore al nostro lavoro, ci aiuta a capitalizzare e a formalizzare la nostra esperienza, ci insegna e ci sollecita a condividere le nostre esperienze personali abbandonando quello stato di isolamento che ci indebolisce e ipotizzando percorsi che, attraverso l'interrogazione sul nostro operato, ci conducono alla soluzione di problemi e al miglioramento professionale.

Un insegnante consapevole e riflessivo non guarda al mondo della ricerca con aprioristica diffidenza e non la considera estranea al proprio mondo; l'insegnante che fa ricerca diventa al tempo stesso ricercatore. L'insegnante ricercatore è colui che, perciò, nel proprio lavoro riesce a sintetizzare i momenti della ricerca e della pratica, della riflessione e dell'azione, della conoscenza teorica e della conoscenza empirica.

Verranno analizzate le problematiche relative alla natura della ricerca-azione e a come essa si configura nell'ambito della ricerca in educazione musicale. Si passerà quindi a delineare la figura dell'insegnante-ricercatore in relazione alla ricerca-azione. L'intervento, sinteticamente, vuole porre l'attenzione sulle reali e concrete possibilità di crescita professionale accessibile a ogni insegnante attraverso la ricerca. Infine, le proposte che farò saranno il frutto dalle mie personali riflessioni in merito alle questioni dette, maturate alla luce di ciò che oggi si fa in Europa intorno alla ricerca-azione e allo scopo di sensibilizzare e promuovere in Italia un tipo di ricerca vicina al mondo della scuola.

1. Definizione del problema: polarità di ricerca vs azione e di ricercatore vs insegnante.

Nella nostra tradizione occidentale, l'insegnamento della musica è stato caratterizzato da una trasmissione diretta di abilità pratiche da maestro ad allievo. Una concezione artigianale che ha una sua nobile e antica storia: lo studente di musica andava a bottega, apprendeva i segreti del mestiere e a sua volta, divenuto egli stesso maestro, li trasmetteva con le medesime modalità con cui a lui erano state comunicate. Si

trattava di conoscenze eminentemente pratiche, e *musica pratica* veniva definita l'esercizio della musica riservato ai *musicisti*, laddove ai filosofi spettavano le speculazioni della *musica teorica*. Queste modalità di trasferimento del sapere musicale erano adeguate a una realtà – quella dell'Europa rinascimentale e moderna – nella quale l'esercizio della musica era prerogativa di vere e proprie corporazioni e la fruizione limitata a gruppi ristretti per censo e cultura. Ancora oggi, soprattutto nel campo dell'istruzione musicale professionale, tali modalità formative continuano ad avere spazio tra quegli insegnanti che considerano le basi della loro disciplina tacitamente stabilite una volta per tutte e insegnano cercando di replicare il modo in cui a loro è stato insegnato. Questa impostazione della disciplina trova il suo fondamento più profondo nella separazione fra *theoria* e *praxis* propria dell'interpretazione scolastica della tradizione classica.

Ma dal momento in cui la pratica musicale, come oggi è comunemente accettato, vuole diventare patrimonio comune di una società più ampia e fattore di crescita umana, cognitiva e civile, tale impostazione appare inadeguata. Regelski (1994) ha sostenuto come oggi debba prevalere l'esigenza di professionalizzare l'insegnamento della musica: la prassi dell'insegnamento deve essere fondata sulla base di una valida e affidabile teoria educativa e alla luce di una base cognitiva generale riguardo alla musica, l'insegnamento e la formazione. Ma la separazione fra teoria e pratica rischia di persistere, sia pure a un altro livello: la teorizzazione di modelli educativi – considerata oggi necessaria per la diffusione delle conoscenze - sembra ancora una volta essere riservata ai “teorici”, confinati al mondo accademico e lontani dalla concreta realtà dell'insegnamento della musica (e, aggiungerei, dall'esercizio dell'arte musicale); agli insegnanti di musica (e ai musicisti) resta il compito di fare il lavoro tecnico, mettere cioè a punto metodi e procedure basati su teorie calate dall'alto. “Ricerca” e “insegnamento” costituiscono così una parallela polarizzazione che riproduce quella fra teoria e pratica. Ma la drastica separazione fra la ricerca e l'insegnamento appare a molti ormai, da qualche decennio, una situazione da superare per le limitazioni che essa determina sia nella pratica educativa sia in quella investigativa: un loro riavvicinamento non può che arricchire entrambe.

2. I vantaggi del dialogo tra teoria e pratica: creare un ponte fra il mondo degli educatori e il mondo dei ricercatori.

I vantaggi di un avvicinamento fra il mondo della ricerca e quello della pratica educativa sono del tutto evidenti e si riflettono parimenti sul lavoro dei ricercatori e su quello degli insegnanti. Se i ricercatori uscissero dall'isolamento dei laboratori per ascoltare domande, esigenze e problematiche che scaturiscono dal mondo dell'insegnamento, essi sarebbero in grado di produrre ricerche più “utili” al reale miglioramento delle pratiche educative. Allo stesso tempo gli insegnanti potrebbero trarre vantaggio a) da una maggiore confidenza con le metodologie di ricerca per fondare le proprie osservazioni e riflessioni su basi più certe e b) dalla conoscenza e dall'uso mirato della letteratura di riferimento per potersi confrontare con maggiore efficacia con problemi che possono essere esaminati da una base di conoscenza già consolidata.

La distanza, l'incomprensione e, spesso, la diffidenza, che caratterizzano il rapporto fra il mondo accademico e il mondo dell'insegnamento hanno cause profonde e difficili da rimuovere. Soprattutto, ma non esclusivamente, in una situazione come

quella italiana, si tratta in gran parte di problemi legati allo *status* sociale della ricerca considerato dal senso comune superiore a quello dell'insegnamento. Il ricercatore universitario rischia spesso di accostarsi con senso di superiorità all'insegnante. L'insegnante a propria volta mostra spesso una sorta di inibizione a discutere con il ricercatore. Le ricerche spesso risultano a lui incomprensibili per come sono scritte e gli argomenti irrilevanti per i propri bisogni. Il senso d'inferiorità "culturale" si capovolge spesso nell'insegnante (e nel musicista in modo particolare) in un'orgogliosa, e talvolta arrogante, rivendicazione del "saper fare" contrapposto alle vane conoscenze teoriche degli studiosi.

Le difficoltà di comunicazione procedono anche da obiettivi spesso incompatibili. A tal proposito una lucida analisi fatta da Delalande nel 2004 (Delalande, *Educazione musicale*) analizza il problema dal punto di vista dell'utilità sociale della ricerca nella prospettiva degli insegnanti tenendo conto anche delle esigenze dei ricercatori. Gli insegnanti cercano e chiedono soluzioni ai loro problemi pratici. A tali domande la ricerca spesso non dà risposte: il ricercatore, a cui viene chiesto di produrre pubblicazioni per avanzare nella carriera, privilegia campi di indagine già percorsi, affrontando argomenti facilmente circoscrivibili in un articolo, usando un gergo specialistico al fine di evitare critiche dal mondo accademico. Delalande si chiede quale sia l'inconveniente principale di questo fenomeno. La sua risposta è che "ci troviamo con una serie di temi approfonditi all'eccesso, mentre altri, dei quali ci sarebbe un forte bisogno di conoscenza per poter promuovere una pedagogia musicale all'avanguardia, non vengono neanche esplorati". Inoltre l'ambiente controllato nel quale si svolge una ricerca scientifica – affinché il problema sia isolato e oggettivabile – rischia di produrre risultati non rilevanti nella situazione viva dell'apprendimento. Secondo Delalande "quello che si osserva è da considerare un risultato direttamente dipendente dalla situazione artificiale che è stata creata e non è mai dimostrabile che le conclusioni che si traggono in quel contesto abbiano una qualche pertinenza altrove. Si può dire che non ci sono delle osservazioni di comportamento in astratto ma solo comportamenti nel contesto e, se cambiamo radicalmente il contesto, le leggi che abbiamo stabilito non sono più valide".

In un articolo del 1989 Ursula Casanova ha lucidamente analizzato i mezzi per superare il *gap* fra mondo della ricerca e mondo dell'educazione. Se da una parte la principale responsabilità dei ricercatori è quella di prendere in seria considerazione le esigenze e le domande che nascono dal mondo degli educatori promuovendo un reale dialogo, il compito dell'insegnante, in questa prospettiva, è definito in maniera più dettagliata attraverso la messa in atto di specifiche attività orientate in tal senso. Da parte nostra riscontriamo nel complesso di queste attività un'attitudine generale che ci avvicina molto a quella della ricerca-azione.

Secondo Casanova sono quattro le attività richieste all'insegnante che vuole accostarsi alla *forma mentis* della ricerca allo scopo di fondare il proprio insegnamento su basi più certe.

a) *Riflessione*. Gli insegnanti lavorano spesso in uno stato di isolamento. A loro viene chiesto di mettere in pratica ciò che altri hanno sviluppato. Un modo per superare un atteggiamento passivo è quello di tenere dei diari. I diari possono essere mantenuti privati o condivisi con i propri colleghi per alimentare un confronto su tematiche vive. La condivisione può avvenire anche coi ricercatori.

b) *Conoscenza*. L'approccio alla letteratura di riferimento da parte dell'insegnante non deve essere quello di uno studente che deve fare un compito ma quello di un professionista che cerca di allargare la propria competenza. Per tale motivo l'insegnante deve identificare un problema reale prima di rivolgersi alla letteratura per approfondire la propria comprensione. Insomma il procedimento deve essere induttivo e mirato. Gli insegnanti potrebbero inoltre beneficiare di materiali appositamente preparati a loro uso; non tanto nel senso di fonti primarie semplificate e riassunte, quanto piuttosto annotate e antologizzate per argomento.

c) *Collegialità*. Gli insegnanti sono spesso isolati e non hanno momenti di confronto con altri che fanno lo stesso lavoro. Sviluppare le relazioni collegiali fra gli insegnanti è un aspetto fondamentale per capitalizzare i saperi degli insegnanti, incrementare questo bagaglio attraverso un costante confronto e renderlo disponibile per lo sviluppo di un tipo di insegnamento riflessivo e fondato su basi sicure.

d) *Investigazione*. Impegno in prima persona in attività di ricerca. Dal momento che ogni ricerca nasce da una domanda, le domande che costantemente si pongono gli insegnanti possono stare alla base di ricerche condotte nel contesto scolastico.

Con questo ultimo passo ci avviciniamo in maniera decisa alle specifiche tematiche dell'insegnante ricercatore e della ricerca-azione.

3. La ricerca-azione come strumento per rimuovere la separazione fra teoria e pratica.

Nelle diverse prospettive e nelle peculiarità proprie di ognuna di queste realtà c'è la volontà e la determinazione di considerare la ricerca-azione come uno strumento che all'interno dell'ambiente scolastico ha le caratteristiche che consentono di annullare la separazione fra la ricerca e la prassi educativa. I motivi della separazione sono diversi e hanno radici profonde che possiamo rintracciare nella cultura classica, nell'antica separazione fra *praxis* e *theoria*. Secondo Lucia Lumbelli lo scollamento che ancora oggi esiste fra il mondo della pratica e il mondo della ricerca è un fenomeno storico ricollegabile al “carattere estrinseco, astratto, artificioso dei discorsi e delle proposte del secondo nei confronti dei problemi incontrati e dalle soluzioni tentate dal primo” (Lumbelli 1980, p.43). Il risultato di questo scollamento è stato, nel tempo, una poca scientificità dell'intervento didattico lasciato a pratiche basate solo sull'intuito o sulla trasmissione orale di saperi pratici. Come afferma Baldacci, questa separazione nel tempo ha sempre generato due limiti: “in primo luogo, proprio per le sue caratteristiche “eccezionali” la ricerca rischia di diventare una pratica “rara”, in quanto stenta a trovare le condizioni adeguate di svolgimento; in secondo luogo, proprio per la sua separazione dalla ricerca, la prassi educativa rischia di perdere di scientificità e di razionalità, degradandosi a mero empirismo o, nel migliore dei casi, ad acritica applicazione dei “ritrovati” delle rare ricerche” (Baldacci 2001, p.139).

La ricerca-azione si configura come possibile strumento per superare questo scollamento dal momento che in una delle sue diverse tipologie in ambito scolastico essa incoraggia gli stessi insegnanti a intraprendere la ricerca per dare risposta ai problemi che nascono all'interno della classe. Proprio per queste ragioni l'insegnante può trovare nella ricerca-azione una valida possibilità per studiare i problemi al fine di migliorare la propria pratica. In ciò ogni insegnante, grazie alla ricerca, può trasformare i problemi quotidiani in occasioni di riflessione e di crescita

professionale.

La stragrande maggioranza degli insegnanti sa benissimo che in classe i problemi che quotidianamente sorgono si possono fronteggiare, allontanare o nascondere, pochi sanno, invece, che grazie alla ricerca-azione i problemi si possono affrontare in maniera sistematica al fine di ottenere delle risposte adeguate. La teoria della ricerca-azione vede l'insegnante come ricercatore: l'insegnante che riflette sulla propria pratica didattica, che impara a porsi domande, che si osserva nella sua azione quotidiana, che indaga e raccoglie dati sugli aspetti problematici individuati nel proprio contesto scolastico.

4. **Origini e diffusione della ricerca-azione. Definizioni.**

La ricerca-azione è stata variamente definita. Detto in maniera semplice essa è un processo di conoscenza ottenuto attraverso il fare (*learning by doing*): una persona o un gruppo di persone identificano un problema, fanno qualcosa per risolverlo, verificano i risultati dei loro tentativi, li analizzano e ritentano su una nuova base di conoscenza (O'Brien 1998). Quello che distingue questo approccio dalle normali pratiche professionali (*problem-solving*), e gli conferisce lo *status* di ricerca, è l'enfasi che viene data alla sistematicità dell'approccio, soprattutto in merito alla tecnica di raccolta e interpretazione dei dati.

Solitamente si considera Kurt Lewin il padre della ricerca-azione. Lewin era uno psicologo tedesco, pioniere della psicologia sociale e fra i padri della psicologia della Gestalt. Nell'accezione di Lewin la ricerca-azione identifica una sequenza epistemologica composta da pianificazione dell'azione e verifica dei suoi possibili effetti. Tale sequenza, sviluppandosi nel tempo secondo un movimento a spirale, caratterizza il percorso scientifico.

Intorno alla metà degli anni cinquanta, Stephen Corey, professore al *Teachers College della Columbia University* è stato fra i primi ad applicare la ricerca-azione al campo dell'educazione in termini di miglioramento della pratica scolastica. Egli pensava che l'applicazione del metodo scientifico avrebbe avuto un esito particolarmente positivo nella formazione, se gli educatori fossero stati coinvolti sia nel processo di ricerca che nell'applicazione delle informazioni da esso ricavate.

Fra le varie definizioni date della ricerca-azione nei processi educativi, adottiamo quella di McTaggart e Kemmis (1988) che ben ne sintetizza gli aspetti salienti:

La ricerca-azione è un'indagine intenzionale e orientata a una soluzione, intrapresa e condotta da un gruppo o da un singolo. È caratterizzata da cicli a spirale di: identificazione del problema, sistematica raccolta dei dati, riflessione, analisi, azione intrapresa alla luce dei dati e alla fine, ridefinizione del problema. Il collegamento dei termini "azione" e "ricerca" evidenzia le caratteristiche essenziali di questo metodo: verificare idee nella pratica come un mezzo di accrescimento della conoscenza su di essa o di miglioramento del curriculum, dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Tra la fine degli anni sessanta e gli inizi degli anni settanta la ricerca-azione trova spazio in maniera stabile all'interno dei paradigmi metodologici della ricerca nella didattica. Si diffonde un'attenzione verso lo sviluppo delle procedure proprie della ricerca-azione, le sue possibili applicazioni e i suoi metodi di valutazione. In Europa, diversi studiosi intrapresero queste indagini. In Germania federale, Haang e Klafky, in Francia, Barbier; in Gran Bretagna, Lawrence Stenhouse. Quest'ultimo paese ha visto lo sviluppo più vivace della ricerca-azione. Al fine di elaborare nuovi metodi di

ricerca educativa alternativa alla ricerca sperimentale classica si costituisce, infatti, in Gran Bretagna il *Teachers as research movement*. Lo stesso movimento fonda nel 1976 il *CARN-Classroom action research network* allo scopo di rafforzare i collegamenti fra chi opera nel campo dell'educazione. Dal 1978 annualmente il CARN organizza una conferenza riservata agli insegnanti-ricercatori che discutono e mettono a confronto con gli altri i risultati delle proprie ricerche; in Italia le prime ricerche-azione risalgono agli anni settanta per opera del Centro didattico nazionale per la scuola elementare nell'ambito del progetto RCM per il rinnovamento del curriculum formativo. (Mantovani 1998)

5. Il paradigma della ricerca-azione in rapporto agli altri paradigmi di ricerca.

Da molti anni gli studiosi (specie di area anglosassone) riflettono sull'efficacia dei metodi scientifici "classici", sviluppatasi nell'ambito di studio delle scienze naturali, quando applicati in campo educativo. In particolare ci si è chiesto se i risultati di ricerche condotte in situazioni "protette" di laboratorio siano effettivamente significativi nella reale situazione della classe scolastica o, più in generale, nei contesti educativi. Appare ormai assodato come la complessità delle dinamiche del sociale sfugga a uno studio di tipo deterministico, che vede nei nessi di causa-effetto il principale strumento di analisi. A partire da tali riflessioni, negli ultimi trent'anni, sempre più si è insistito sull'opportunità di sperimentare approcci alternativi alla ricerca nell'ambito dell'educazione. L'adozione della ricerca-azione, che si è andata progressivamente diffondendo, va considerata in questa prospettiva.

Per meglio collocare la ricerca-azione nel sistema più generale della ricerca sarà opportuno, quindi, delineare in breve i principali paradigmi delle scienze moderne.

Il principale paradigma di ricerca, quello che è stato considerato per quasi due secoli il metodo scientifico per eccellenza, è quello del positivismo logico. I principi sui quali esso si basa sono: la fede nella possibilità di una conoscenza oggettiva del mondo, conoscenza che può essere ottenuta attraverso esperimenti verificabili e ripetibili da osservatori indipendenti. Le ipotesi di studio sono controllate attraverso l'introduzione di variabili indipendenti manipolate dal ricercatore. I risultati, ottenuti in una situazione neutra di laboratorio, attraverso l'estrapolazione di un campione rappresentativo e l'analisi statistica dei dati, sono di tipo quantitativo e si ritiene siano generalizzabili. Questo principi di ricerca sono stati, e sono tutt'ora, di insostituibile utilità nell'ambito delle scienze naturali. Nella classificazione di Guba e Lincoln (1989) questo paradigma viene definito di "prima generazione".

L'applicazione di un tale paradigma alle scienze sociali e umane ha mostrato i suoi limiti nel momento in cui gli studiosi hanno cominciato a rendersi conto, in special modo con il costruttivismo e con lo sviluppo degli studi etnografici, dell'irriducibilità dell'esperienza sociale e umana a una serie di variabili enumerabili e controllabili. Per tale motivo la ricerca in campo educativo ha acquisito consapevolezza dell'esigenza di fare uscire la ricerca dai laboratori per portarla nei contesti reali, secondo i dettami della ricerca etnografica e del "case-study". È per l'appunto il "case-study" etnografico che incarna nella maniera più evidente il paradigma di ricerca di "seconda generazione" al quale qui ci riferiamo e che è stato variamente definito: interpretativo, osservativo, etnografico, etc. In esso le descrizioni accurate e "ricche" (*thick descriptions*) vengono preferite alla raccolta di dati quantitativi. Tali descrizioni sono frutto di interviste, colloqui e di osservazioni condotte in contesti

reali piuttosto che in ambienti controllati. L'affidabilità dei dati raccolti si ottiene attraverso la moltiplicazione delle fonti da cui essi sono ricavati (triangolazione). Questo tipo di ricerca si contraddistingue per una visione più ampia della conoscenza basata sull'assunto che le realtà sociali e umane sono costruzioni soggettive, influenzate dalla cultura e dalla storia, e sulla sfiducia nella possibilità di costituire un punto di vista oggettivo e asettico nell'osservazione di tali realtà (il ricercatore sarà a propria volta condizionato dalla sua storia e dalla sua cultura).

Anche nella ricerca “di seconda generazione”, pur considerando le realtà sociali come non riproducibili in laboratorio, l'osservatore rimane esterno al fenomeno osservato e cerca di fornirne un resoconto obiettivo provando a depurarlo dai propri pre-giudizi. Nella ricerca-azione (o “di terza generazione”) il ricercatore, invece, diviene parte integrante del fenomeno. Egli studia la realtà nel momento stesso in cui egli stesso è un elemento di quella realtà e in essa agisce allo scopo di apportare un cambiamento. Lo scopo, dunque, non è solo quello della conoscenza ma anche quello di cambiare il mondo (e migliorare la vita delle persone). Per definire il paradigma della ricerca-azione è importante sottolineare, dunque, l'aspetto etico: è su principi di natura etica che il ricercatore fonda il suo impegno di ricerca. In tal senso, e con riferimento alla filosofia di Aristotele, ci si riferisce al paradigma della ricerca-azione anche come “paradigma della *praxis*”. *Praxis* è un termine utilizzato da Aristotele per indicare l'arte di agire sul mondo, nelle sue dimensioni etiche e politiche, al fine di migliorarlo. Aristotele usa il termine in contrasto con quello di *theoria*, che comprende le scienze e le attività interessate alla conoscenza in sé. Entrambe *theoria* e *praxis*, sono importanti e stanno in un rapporto di mutua necessità. Questo concetto ha un' evidente affinità con i principi della ricerca-azione: “Che la conoscenza sia derivata dalla pratica e che la pratica sia fondata sulla conoscenza, in un processo continuativo, è una pietra angolare della ricerca-azione”.

6. Differenze tra la ricerca pura e la ricerca-azione.

In un recente studio, Tim Cain (2009) in sette punti sintetizza le differenze fra la ricerca che egli definisce tradizionale e la ricerca-azione.

1- La ricerca tradizionale sull'educazione è fatta dai ricercatori che si collocano come studiosi imparziali e oggettivi. Gli insegnanti ricercatori sono professionisti soggettivamente coinvolti nella situazione che stanno investigando. Essi si aspettano di cambiare se stessi, di diventare più auto-consapevoli e autocritici come parte del processo di ricerca.

2- La ricerca tradizionale è fatta *sulle* persone. La ricerca-azione è fatta *con* le persone: insegnanti e studenti lavorano insieme per migliorare l'apprendimento.

3- Nella ricerca tradizionale i risultati sono “affidabili” quando ogni ricercatore, adottando lo stesso metodo, ottiene gli stessi risultati (si parla di risultati riproducibili). La ricerca-azione accetta che ciò accada raramente poiché ogni situazione è complessa e unica.

4- La ricerca tradizionale implica un processo di campionamento, selezionando individui rappresentativi di una popolazione più ampia. La ricerca-azione non è fatta di campioni rappresentativi. Gli insegnanti ricercatori lavorano con le persone senza badare se essi possano essere rappresentativi di altri gruppi.

5- La ricerca tradizionale ha inizio con un'ipotesi del tipo A determina B (causa-

effetto) che il ricercatore si aspetta di provare o confutare. La ricerca-azione cerca testimonianze di cambiamento e ciò che ha contribuito a quel cambiamento. McNiff (2002) dice che “la parola prova” non esiste nella ricerca-azione.

6- La ricerca tradizionale implica la comparazione tra gruppi, tipicamente un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo. La ricerca-azione no, sebbene spesso essa confronti la situazione attuale con quella di partenza, riconoscendo che le azioni del ricercatore costituiscano solo alcuni dei fattori del cambiamento.

7- La ricerca tradizionale si colloca in una situazione artificiale in cui sono eliminate le interferenze. La ricerca-azione si svolge nel mondo reale accettando che intervengano delle interferenze.

Inoltre la ricerca-azione non pretende di giungere a risultati generalizzabili. Tuttavia questa affermazione va in qualche modo circoscritta. Susanna Mantovani (1998) ha parlato di una generalizzazione dei risultati in senso “verticale”, nel senso che l'insegnante-ricercatore può riutilizzare l'esperienza accumulata nell'affrontare situazioni analoghe che si ripresenteranno in un momento successivo. La ricerca-azione produce inoltre dati generalizzabili anche in senso “orizzontale” nel caso in cui altri insegnanti vi riconoscano contesti e problemi simili ai propri. Per tale motivo è essenziale che i resoconti delle ricerche-azione presentino una descrizione dettagliata e precisa di tutti gli aspetti del contesto in cui essa si è svolta (ambiente, partecipanti, composizione sociale e analisi delle esperienze precedenti).

7. Cosa non è la ricerca-azione

L'attenta analisi condotta da Henry & Kemmis (1985) ci aiuta a comprendere meglio la natura e le caratteristiche della ricerca-azione. Gli autori si soffermano a esplicitare in tal senso cosa non debba intendersi come ricerca-azione contribuendo anche a sfatare luoghi comuni attorno al termine. La ricerca-azione, così, non va confusa:

a) Con il lavoro che quotidianamente svolge l'insegnante all'interno delle proprie classi e con i propri allievi, comprese le risoluzioni di problemi. La ricerca-azione è sistematica e si serve di raccolte di dati. Questi sono funzionali alla riflessione e all'interpretazione che ne verrà fatta. In questo modo di procedere l'insegnante ricercatore va oltre l'idea dell'insegnante “attivo”. È proprio la sistematicità della raccolta di dati, la scientificità della loro interpretazione che renderà rigoroso e critico il percorso che condurrà l'insegnante alla soluzione del problema.

b) Fare ricerca-azione non significa solamente trovare soluzioni a problemi. Nella prospettiva della ricerca-azione l'insegnante ricercatore compie un percorso ciclico fra i poli della conoscenza e dell'azione orientata: nel momento stesso in cui egli agisce per cambiare e migliorare il mondo (l'intervento didattico) attraverso l'osservazione e la riflessione sistematica, egli accresce il suo bagaglio di conoscenza; tale accresciuto bagaglio di conoscenza verrà successivamente messo in atto per apportare ulteriore cambiamento positivo al contesto in cui si trova ad operare. In questa direzione Corey (1953) fa una distinzione tra ricerca sperimentale tradizionale e ricerca-azione definendole rispettivamente “ricerca per agire” e “ricerca per sapere”. La ricerca sperimentale tradizionale, infatti, ha lo scopo di accumulare nuove conoscenze ampiamente generalizzabili mentre la ricerca-azione si concentra, invece, sulla risoluzione di un problema sia in termine di spiegazione di fatti sia di progettazione di interventi in contesti specifici.

c) La ricerca-azione non “ricerca” altre persone. La ricerca-azione viene condotta dall'insegnante ed è principalmente finalizzata allo studio del *proprio* operato e della *propria* situazione.

d) La ricerca-azione non è assimilabile al metodo scientifico proprio delle scienze sociali e storiche basato sulla formulazione di ipotesi da verificare attraverso l'interpretazione anche statistica dei dati raccolti al fine di trarre conclusioni generalizzabili. La ricerca-azione non fa questo. Essa si focalizza principalmente sulla crescita personale e professionale dell'insegnante (ricercatore). A tal fine il suo intervento si rende concreto nell'interpretazione sia delle situazioni sia del cambiamento. In questa prospettiva la ricerca-azione ha una duplice finalità determinando un cambiamento e un miglioramento sia dell'insegnante sia delle situazioni dove egli agisce.

e) La ricerca-azione non è una ricerca applicata. Le procedure tipiche della ricerca applicata e i suoi obiettivi non servono alla ricerca-azione. A quest'ultima non servono: il controllo rigoroso delle variabili, la selezione rigorosa e quantitativamente rappresentativa del campione, la costituzione di gruppi di controllo e gruppi sperimentali, i pre-test e i post-test dei gruppi di controllo e dei gruppi sperimentali, la formulazione di domande di ricerca trasformate in ipotesi da confermare, la rigidità della procedura che sconsiglia cambiamenti in corso d'opera, la generalizzazione dei risultati, lo scollegamento dal contesto scolastico.

f) La ricerca-azione non va assimilata al “progetto” in cui l'insegnante, da solo o in team, programma un intervento didattico nuovo, fissa gli obiettivi da raggiungere, individua i contenuti al fine di creare materiali. Nell'ottica della ricerca-azione il progetto può diventare oggetto di studio. In quel caso si renderà necessaria una raccolta di dati che possano far luce sugli effetti e sugli esiti del progetto (indici di gradimento degli allievi, difficoltà di attuazione, ecc).

g) La ricerca-azione, infine, non va confusa con quella che comunemente viene detta “ricerca didattica” che coinvolge, di norma, più figure professionali e che soprattutto non parte dagli insegnanti e dai propri interessi specifici.

8. Il modello della ricerca-azione: il ciclo (spirale) di ricerca. Metodi di raccolta dei dati. La triangolazione dei dati.

Il modello della ricerca-azione è solitamente descritto come una spirale ciclica che parte dalla domanda dell'insegnante “come posso migliorare quello che sto facendo?” e si sviluppa attraverso le fasi di ricognizione, pianificazione, azione, osservazione (o valutazione) e riflessione, al fine di generare cambiamento e conoscenza.

Ricognizione: consiste nell'individuazione di un problema, considerando attentamente la sua rilevanza e significatività anche attraverso un confronto con colleghi ed esperti.

Pianificazione: individuato il problema si stabiliscono ideali e scopi che dovranno stare alla base dell'azione di cambiamento. In tale fase l'insegnante ricercatore dovrebbe coinvolgere altre persone, non solo colleghi o esperti ma soprattutto i suoi allievi.

Azione: è la fase di applicazione del piano.

Valutazione: consiste nell'analisi dei dati per vedere se essi contengono testimonianze di miglioramento o meno. È importante non trascurare i dati negativi e mostrare i limiti del miglioramento. Deve essere chiaramente espressa la motivazione di una eventuale selezione dei dati).

Riflessione: l'insegnante rifletterà su se stesso (per verificare il cambiamento della propria pratica); sui propri allievi (cosa hanno imparato); sulle proprie relazioni con le persone che hanno condiviso il lavoro; su quanto il processo di ricerca-azione abbia apportato in termini di accrescimento della conoscenza).

Per ognuna delle fasi descritte nella spirale gli insegnanti-ricercatori raccolgono dati, li analizzano e li valutano.

La spirale viene teorizzata da diversi studiosi della ricerca-azione, quella che osserviamo è stata teorizzata da Kemmis (1983). In essa possiamo seguire lo sviluppo nel tempo del modello circolare messo a punto da Lewin. La spirale, infatti, rendere in maniera più efficace l'idea della ciclicità del processo della ricerca-azione in cui olisticamente si integrano conoscenza e cambiamento, ricerca e azione, teorica e pratica.

L'integrazione olistica di conoscenza e cambiamento (azione e ricerca) insita nella spirale della ricerca-azione è il marchio peculiare di essa e ne costituisce il suo valore aggiunto. La ciclicità della spirale fa sì che i fenomeni siano studiati lungo un periodo di tempo. Il ricercatore evita in tal modo di guardare al mondo come se esso fosse statico. Inoltre essa costruisce un ponte che aiuta a collegare la teoria alla pratica poiché la messa in atto è parte della ricerca. La ricerca genera così sia nuova conoscenza che risultati pratici.

Abbiamo visto come si insista parecchio, per la piena legittimazione dei metodi della ricerca-azione (vista talora ancora con sospetto negli ambienti accademici) alla sistematicità delle tecniche per la raccolta e l'analisi dei dati. Vediamo di riassumere quali sono le tecniche citate nella letteratura di riferimento, iniziando da quelle per la raccolta.

a) *Diari*. Essi dovranno contenere “osservazioni, sensazioni, reazioni, interpretazioni, riflessioni, impressioni, ipotesi e spiegazioni” (Kemmis - Mc Taggart 1981). Nel diario la descrizione dei fatti deve quindi essere arricchita dalle sensazioni di chi lo compila. Sarebbe auspicabile che anche gli allievi tenessero il proprio diario.

b) *Profili*: forniscono informazioni riguardo alla situazione o ai soggetti coinvolti nel tempo (profili di lezioni, di allievi, etc.).

c) *Analisi di documenti scritti*: programmi e piani di lavoro, relazione del lavoro svolto dagli allievi, schede e materiali di lavoro, pagine di libri di testo, esempi di lavoro scritti dagli allievi.

d) *Testimonianze fotografiche* per catturare momenti di una situazione: allievi mentre lavorano, disposizione della classe, organizzazione sociale della classe (in gruppo, da soli, in fila), postura dell'insegnante.

e) *Videoregistrazioni e trascrizioni*. Si possono registrare intere lezioni o parti di esse. Le parti di lezioni che maggiormente interessano dovranno essere trascritte (!)

f) *Osservatore esterno* (soggetto esterno, collega). Adeguatamente informato, egli potrà svolgere la sua attività di sostegno all'interno del progetto di ricerca,

raccogliendo informazioni che verranno successivamente trasmesse nelle forme appropriate.

g) *Intervista*. Consente di raccogliere molteplici altri punti di vista. Essa può essere condotta dall'insegnante, da un collega, da un allievo e può assumere una forma strutturata, semistrutturata o non strutturata.

h) *Cronaca diretta*. L'insegnante in particolari situazioni può avvicinarsi con discrezione a un gruppo di allievi e stilare una cronaca di ciò che accade. La scrittura sarà molto descrittiva, non sono ammessi giudizi o interpretazioni che possano impedire ciò che sta accadendo realmente. Possiamo affermare che si tratta di una sorta di studio in presa diretta della realtà educativa, invenzione questa, come ci ricorda Cesare Scurati, del nostro Lombardo Radice. E fu lo stesso Radice a inventare il diario.

l) *Liste di controllo, questionari, inventari*. Sono strumenti che sollecitano osservazioni e interpretazioni di situazioni e gli eventuali atteggiamenti. Forniscono dati quantitativi sulle osservazioni, sulle interpretazioni e sugli atteggiamenti.

Dal punto di vista dell'analisi dei dati è considerata di fondamentale importanza la tecnica della triangolazione. Vista la natura etnografica della ricerca è indispensabile avere dati che riflettono più punti di vista. In questo modo si hanno diverse informazioni sulla stessa questione e questo consente una maggiore conoscenza del problema. La triangolazione è dunque un metodo che ci permette di mettere in relazione dati diversi al fine di confrontarli. Il ricercatore raccoglie osservazioni e resoconti di una situazione da punti di vista diversi (suo, degli alunni, dell'osservatore esterno, dei genitori) per confrontarli. In altre parole si tratta del "processo di comparazione e analisi dei dati tratti da una fonte con quelli tratti da un'altra... il messaggio è semplice: usa più di una tecnica di osservazione al fine di verificare se i tuoi risultati sono coerenti" (Kember - Kelly 1994, p.18).

6. Differenze tra la ricerca pura e la ricerca-azione.

Una sostanziale differenza fra ricerca scientifica classica e ricerca-azione risiede nella natura dei risultati che essa genera. I risultati della ricerca sperimentale sono intesi come generalizzabili, nel senso che essi sono considerati validi, al di fuori del campione oggetto di sperimentazione, per un segmento definito e tendenzialmente ampio della popolazione. I risultati della ricerca-azione sono invece legati al contesto, questo non significa che essi siano in senso assoluto non generalizzabili.

Susanna Mantovani (1998) ha parlato di una generalizzazione dei risultati in senso "verticale", indicando con questa espressione che l'esperienza accumulata dall'insegnante-ricercatore può essere riutilizzata dallo stesso nell'affrontare situazioni analoghe che si ripresenteranno in un momento successivo. In tal caso la possibilità di reinterpretare i risultati alla luce di contesti parzialmente diversi agisce come uno strumento per lo sviluppo della propria professionalità.

La ricerca-azione, sia pure in una misura limitata, genera inoltre dati generalizzabili anche in senso orizzontale. Se un altro insegnante riscontrerà contesti simili ai propri in altre ricerche-azione i cui resoconti sono pubblicati, egli potrà tentare di adattare i risultati al proprio contesto. Per tale motivo è essenziale che i resoconti delle

ricerche-azione comprendano una descrizione dettagliata e precisa di tutti gli aspetti del contesto in cui essa si è svolta: ambiente, partecipanti, composizione sociale e analisi delle esperienze precedenti di questi ultimi, etc.

Corey ha elencato in maniera sistematica le differenze fra ricerca scientifica classica e ricerca-azione in base a otto criteri: 1) obiettivi; 2) identificazione del problema; 3) ipotesi; 4) campione; 5) progetto di sperimentazione; 6) analisi dei dati; 7) conclusioni; 8) applicazioni dei risultati. Le differenze rispetto a questi criteri sono sintetizzate in tabella (Slide)

7. Chi fa la ricerca-azione: diverse tipologie.

Gli attori della ricerca-azione sono i ricercatori e gli insegnanti. I ruoli di ricercatore e di insegnante possono restare separati, ma possono anche essere incarnati nella stessa figura: l'insegnante-ricercatore.

La ricerca può essere:

a) *Individuale*. In questo caso l'insegnante focalizza una singola questione all'interno della propria classe e la affronta alla luce dei principi della ricerca-azione. In questo caso l'insegnante ricopre entrambi i ruoli (insegnante-ricercatore)

b) *Collaborativa*. Questo tipo di ricerca può coinvolgere due o più insegnanti o gruppi di insegnanti. Essa può indagare su questioni rilevanti a livello di classe o a livello scolastico. Gli insegnanti possono essere supportati in tal caso da ricercatori provenienti da istituzioni accademiche.

8. Il ruolo dell'insegnante nella ricerca-azione. L'insegnante ricercatore.

La ricerca può essere dunque *individuale* o *collaborativa*, nel secondo caso è condotta anche assieme a ricercatori provenienti da istituzioni accademiche. In entrambi i casi l'insegnante ha la possibilità concreta di intraprendere un percorso di studio, di auto-riflessione, di consapevolezza e di crescita professionale che gli permetta di interpretare stabilmente, all'interno della sua realtà scolastica, il ruolo di insegnante-ricercatore.

Una possibile figura di insegnante impegnato in prima persona nella ricerca è stata delineata da Harold E. Fiske. Egli suggerisce agli insegnanti di impegnarsi in attività di ricerca sperimentale in senso proprio condotte all'interno della propria classe al fine di verificare ipotesi sulla validità dei materiali e delle strategie didattiche. Fiske parla di ricerca in ambito scolastico “sollecitando gli insegnanti a divenire loro stessi ricercatori, per individuare problemi attinenti ai loro interessi e alla loro attività didattica” (Fiske 2005, p.36).

Volendo restare aderenti all'idea di ricerca-azione comprendiamo come indossare temporaneamente i panni del ricercatore non basti a qualificarsi come insegnante-ricercatore nell'ottica della ricerca-azione. Il nostro insegnante-ricercatore non dovrebbe semplicemente sommare le competenze dell'insegnante e quelle del ricercatore; nel suo intervento, gli elementi della ricerca e dell'azione didattica vanno combinati in maniera stabile e diventano interdipendenti in un percorso che introduce cambiamento sia nella propria qualificazione professionale, sia nell'apprendimento degli allievi.

Come si può vedere non si tratta di una specializzazione e qualificazione doppia ma

semplicemente diversa, una specializzazione che tende alla professionalizzazione della figura dell'insegnante. Le specifiche competenze dell'insegnante ricercatore riguardano in particolare la capacità di pianificare la propria pratica educativa, raccogliere dati, osservarli e riflettere su essi in maniera sistematica, al fine di migliorare gli esiti del proprio agire didattico.

Questa è l'essenza della ricerca-azione che ovviamente non pretende di sostituirsi alla ricerca pura, ma semplicemente affermare la propria legittimità a esistere come ricerca nel campo dell'educazione non semplicemente come una ricerca meno "scientifica", ma come uno stile di ricerca rispondente alle reali esigenze che sorgono dall'interno stesso del processo didattico.

9. L'insegnante ricercatore e lo sviluppo della professionalità.

Anna Rita Addessi ha usato la definizione di "insegnante di musica professionista riflessivo" indicando con essa quegli "insegnanti che sviluppano un sapere musicale e delle competenze professionali, riflettendo ed operando allo stesso tempo, in un continuo processo a spirale tra teoria e pratica" (Addessi 2007, p.34). In tal modo ha fatto proprio, applicandolo al campo dell'educazione musicale, un concetto di Donald A. Schön, il quale ha coniato, in un celebre libro del 1983, la definizione di "professionista riflessivo". Tale idea nasce chiaramente nella prospettiva della ricerca-azione: le considerazioni di Schön nascono, infatti, dal desiderio di valorizzare tutti i saperi che i *practitioner* possiedono e sviluppano in maniera creativa; saperi non appresi nelle aule universitarie, ma sul campo, nella pratica quotidiana della propria professione. L'intento di Schön è dunque quello di mostrare il processo di "riflessione nel corso dell'azione" e come promuovere, incentivare e sviluppare tale componente creativa. Gli studiosi che si occupano di ricerca-azione nell'ambito educativo hanno trovato conveniente ed efficace riportare tale idea nell'insegnamento. I saperi dell'insegnante sono quanto mai preziosi, ma al tempo stesso assai poco valorizzati, nell'ottica che confina il lavoro degli insegnanti a una funzione puramente "pratica" e tecnica. L'educatore deve invece diventare consapevole del proprio patrimonio di conoscenza attraverso uno sforzo di auto-riflessione sul proprio lavoro e rivendicarlo come fattore di crescita professionale fino a diventare anch'egli un "professionista riflessivo".

Beverly Johnson ha esaminato un vasto corpus di prove della spinta che l'impegno nella ricerca-azione imprime nel percorso di professionalizzazione degli insegnanti (Goswamy e Stilman 1987; Liberman 1988). La ricerca-azione permette agli insegnanti di divenire più consapevoli delle possibilità e delle opzioni per il cambiamento, più critici e riflessivi intorno alla loro pratica (Oja e Pine 1989; Street 1986). Gli insegnanti che si impegnano nella ricerca-azione si dedicano con più attenzione ai propri metodi, alle proprie percezioni, e all'approccio globale al processo di insegnamento. In tal modo la ricerca degli insegnanti permetterà agli stessi insegnanti di ricoprire un ruolo importante nella riconsiderazione delle teorie correnti e influenzerà in maniera significativa quello che si sa sull'insegnamento, sull'apprendimento e le dinamiche scolastiche. È stato detto: "gli insegnanti spesso lasciano un segno su propri studenti, ma raramente lasciano un segno sulla propria professione" (Wolfe 1989, citato in Johnson 2004). Con la ricerca-azione essi possono fare entrambe le cose.

Un importante risultato della professionalizzazione della figura dell'insegnante è

dunque la legittimazione che egli ne trae come protagonista e architetto del progetto formativo. Con la necessità di riflettere scientificamente sul proprio operato e valutarlo criticamente l'insegnante viene chiamato a un compito che normalmente non gli è richiesto. Questo può servire a emancipare l'insegnante dalla mera funzione di "applicatore" di teorie, obiettivi e programmi elaborati da altri, in sedi diverse e lontane da quella dell'aula scolastica. Con riferimento alla realtà scolastica britannica, in questo non dissimile dalla nostra, John Elliott si sente di affermare come la ricerca-azione possa essere uno strumento per superare l'ideologia della programmazione didattica. Egli afferma: "l'intero sistema di istruzione e di formazione degli insegnanti è oggi basato su questa ideologia e l'ideologia della programmazione vuole che si definiscano dapprima gli obiettivi e che si individuino poi i metodi migliori per raggiungerli. Si ha così una divisione del lavoro tra coloro che decidono quali sono gli obiettivi e coloro che decidono quali sono i metodi migliori" (Elliott 1993, p. 27). In quest'ottica il compito degli insegnanti "è strettamente tecnico e riguarda la scelta di metodi idonei ed efficaci" per raggiungere gli obiettivi. D'altra parte la legislazione italiana prevede già da più di trent'anni la possibilità di un'autonomia del ruolo dell'insegnante nel fare ricerca all'interno della scuola allo scopo di innovare i processi didattici. Il D.P.R. 419 del 31 maggio 1974, che regola la sperimentazione didattica, all'art. 1 recita: "La sperimentazione nelle scuole di ogni ordine e grado è espressione dell'autonomia didattica dei docenti e può esplicarsi: come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico e didattico; come ricerca e realizzazione di innovazioni degli ordinamenti e delle strutture esistenti".

10. Benefici della ricerca-azione per l'insegnante

Il coinvolgimento in attività di ricerca-azione è per l'insegnante uno straordinario mezzo per sviluppare l'auto-consapevolezza e la sicurezza nel condurre il proprio lavoro (Ferrance, *Action research*). Inoltre essa contribuisce a potenziare le capacità di riflessione e la propria personale attitudine verso un processo di cambiamento. La possibilità di lavorare all'interno di gruppi di colleghi offre l'opportunità di condividere le proprie riflessioni, strategie e risultati. L'insegnante potrà in tal modo dare un contributo immediato e fattivo al miglioramento della qualità dell'insegnamento non solo propria, ma anche della scuola e del distretto scolastico.

Un beneficio collaterale dell'attivo coinvolgimento dell'insegnante in un progetto di ricerca sarà un'acquisizione più completa dell'esperienza realizzata. Secondo Corey (1953) infatti, quando un insegnante indaga in prima persona la natura di un problema, ipotizza le soluzioni e ne verifica la validità egli realizzerà un apprendimento e una crescita professionale ben più consistente di quanto non possa avvenire attraverso la semplice lettura dei risultati di ricerche impostate e condotte da altri in contesti e in situazioni differenti.

11. L'insegnante ricercatore e la ricerca-azione nell'educazione musicale

I metodi della ricerca-azione hanno faticato e faticano ad affermarsi nell'ambito dell'educazione musicale. Soprattutto essi stentano a trovare la strada della pubblicazione e a contribuire in tal modo all'arricchimento della base cognitiva della didattica musicale. Ancora nel 1992 Adelman e Kemp potevano affermare di non

trovare alcun esempio di ricerca-azione nell'educazione musicale. In una tesi di laurea del 2004 (*Music in the year 8 classroom: an action research project*) Kay Hartwig identifica solamente tre progetti di ricerca-azione nell'ambito dell'educazione musicale condotti in una classe scolastica e pubblicati. Recentemente (2008) Tim Cain ha compiuto una ricognizione più capillare dei contributi di ricerca-azione musicale pubblicati in lingua inglese fra il 1990 e il 2007 e ne ha contati ventiquattro. Di questi ventiquattro studi, tuttavia, ben quindici risultano pubblicati a partire dal 2003, segno che anche nel mondo anglosassone l'applicazione di tale approccio alla nostra disciplina è recentissimo. Cain ha catalogato le ricerche esaminate in base alla loro aderenza ai requisiti della ricerca-azione enunciati da Bridget Somekh (2006). Ecco i requisiti che secondo la Somekh una ricerca dovrebbe possedere per qualificarsi come genuina ricerca-azione:

a) *Integra ricerca e azione*. Abbiamo già parlato di questo aspetto come dell'integrazione olistica di ricerca e azione. La raccolta e l'analisi dei dati deve essere strettamente coordinato all'introduzione di strategie di cambiamento.

b) *È collaborativa*. La collaborazione può avvenire fra insegnanti o con ricercatori universitari. In ogni caso è essenziale che ci sia uguaglianza di stima fra i partecipanti e nessuna differenza gerarchica.

c) *Rimanda a conoscenze esistenti*. La base cognitiva “ricavata dalla psicologia, filosofia, sociologia e da altri campi diventa parte integrante dell'analisi e dell'interpretazione”.

d) *Genera apprendimento significativo (powerful learning)*. La combinazione di ricerca e riflessione è considerata fattore di apprendimento profondo, soprattutto per il ricercatore che è al tempo stesso insegnante.

e) *È condotta secondo un piano ciclico*. La spirale va percorsa più volte (per l'appunto ciclicamente): questo implica che i risultati della ricerca diventino la base per la ridefinizione del problema.

f) *Mira verso l'equità, l'imparzialità e la giustizia sociale*. Nella visione etica e politica che, secondo Somekh, è alla base della ricerca-azione andrebbero privilegiati temi di ricerca correlati alle problematiche dell'inclusione e della giustizia sociale.

g) *Si colloca all'interno di contesti più ampi*. Le ricerche-azione hanno maggior valore quando esse sollevino delle problematiche, si radicate in una specifica situazione, ma allo stesso tempo riferibili a contesti più ampi, siano essi di natura, politica, sociale o ideologica.

In riferimento a tali criteri Cain ha potuto verificare come la maggior parte degli studi integrino ricerca e azione, siano collaborativi, fondati su una buona conoscenza della letteratura di riferimento e conducano al “*powerful learning*” dei partecipanti; tuttavia essi risultano assai più carenti sul piano della ciclicità (spesso essi si limitano a verificare una situazione *prima* e *dopo* l'intervento didattico), hanno modesto impatto sociale e infine sono scarsamente riferiti a contesti storici, politici e ideologici più ampi. L'aspetto che Cain esamina criticamente è quello relativo alla possibilità che tali studi possano contribuire in maniera significativa all'ampliamento della base di conoscenza sull'educazione musicale. Egli afferma che perché ciò possa avvenire gli insegnanti ricercatori dovrebbero sviluppare la loro comprensione della

natura della ricerca-azione, fare un uso più mirato della letteratura di riferimento e soprattutto dovrebbero costruirsi una solida base metodologica riguardo all'analisi dei dati e al raggiungimento di risultati affidabili che li ponga in una posizione difendibile all'interno della comunità scientifica. Una iniziativa promossa lo scorso anno dall'Università di Cambridge, il simposio *Teacher Research: making a difference in music education?*, è nata infatti dall'esigenza di accertare in che misura la ricerca degli insegnanti contribuisca, e possa contribuire, allo sviluppo di pratiche innovative ed efficaci nell'ambito dell'educazione musicale.

Le tematiche toccate dalle ricerche-azione in ambito musicale possono essere le più varie. In particolare essa può essere utilizzata per indagare un aspetto della propria attività didattica avvertito come problematico o per verificare una nuova strategia didattica nella sua applicazione.

Un esempio del primo tipo è la ricerca condotta da James Borst (Conway - Borst 2001). Lo scopo di Borst, insegnante di coro nella scuola media e superiore, è quello di scoprire perché molti studenti, che seguono con piacere e profitto l'esperienza corale nella scuola media, scelgono di non continuare tale esperienza negli anni della scuola superiore (*ricognizione*). L'autore si chiede quali siano i fattori musicali e non musicali che motivano a proseguire l'impegno nel coro (*pianificazione*). A tale scopo egli intervista sei studenti che hanno deciso di andare avanti (*azione*). I dati di tali interviste individuali sono triangolati con interviste collettive e ai genitori degli studenti. I dati così ricavati vengono dunque codificati e catalogati attraverso trascrizioni di registrazioni audio, video e annotazioni (*osservazione, valutazione e analisi dei dati*). I risultati, in poche parole, mettono in luce come le motivazioni di natura sociale abbiano maggior peso di quelle di natura musicale (*riflessione*). Nella sua azione futura l'insegnante quindi sceglierà di includere una serie di strategie che facciano leva sulla gratificazione sociale dell'esperienza corale per condurre alla realizzazione degli obiettivi educativi ed estetici (*ridefinizione del problema*).

Come ricerca del secondo tipo può essere citata la ricerca di Nicholas Bannan (2004). L'autore intende verificare e mettere a punto la strategia didattica denominata *Harmony signing*. Si tratta di un metodo per avviare gli studenti all'improvvisazione vocale contrappuntistica di gruppo attraverso lo strumento della chironomia, e ispirandosi ai sistemi della solmizzazione e alla reinterpretazione di esso da parte di Kodaly; il metodo di Kodaly costituisce dunque la base di conoscenza su cui si fonda la ricerca. Lo scopo è quello di sviluppare il senso armonico dei partecipanti e la loro capacità di esplorazione musicale attraverso l'improvvisazione vocale. L'insegnante-ricercatore ha lavorato con dodici gruppi di persone (bambini, giovani e adulti). In questo studio il metodo di analisi dei dati non è dichiarato (questa va considerata una carenza nell'ottica della difendibilità del procedimento e della generazione di risultati credibili). Le riflessioni e le conclusioni sono che il metodo può avere un ruolo valido nello sviluppo delle abilità musicali e auditive. Inoltre si dimostra come una maggiore competenza nella pensiero armonico formale è di ostacolo all'armonizzazione intuitiva.

14. Un esempio di ricerca-azione condotta su scala nazionale.

Nell'ambito dell'educazione musicale, le tematiche affrontate dalle ricerche-azione possono essere le più varie: dall'indagine di un aspetto della propria attività didattica avvertito come problematico alla verifica di una nuova strategia didattica. Come

esempio degno di nota di ricerca-azione, significativo anche perché sviluppato su scala nazionale, citiamo il progetto di Lucy Green denominato *Musical Futures*. La Green ha preso le mosse dalle osservazioni sull'apprendimento informale della musica da parte dei musicisti pop e rock. In questo studio, condotto tra il 1998 e il 1999, ella ha seguito da vicino il lavoro di 14 musicisti dell'area pop e rock; li ha intervistati, osservati mentre suonavano, analizzato le loro storie, le circostanze in cui essi avevano cominciato a suonare e soprattutto il modo in cui imparavano le musiche da suonare. Dall'osservazione e analisi di questi dati è apparso come il presupposto dell'apprendimento informale della musica da parte di questi musicisti fosse un processo di inculturazione, cioè esso era fondato sull'assimilazione della cultura del gruppo sociale di appartenenza durante il processo di socializzazione.

Tra il 2002 e il 2006 Green ha ampliato lo studio in un progetto di ricerca-azione. Nel progetto sono state coinvolte più di 20 scuole britanniche. L'idea era quella di investigare cosa succede quando le pratiche dell'apprendimento informale sono portate all'interno della scuola secondaria. In particolare gli allievi sono stati incoraggiati a scegliere musica che già conoscevano attraverso un processo di inculturazione, impararla a partire da registrazioni, scegliere i gruppi a cui appartenere, scegliere il modo di accostarsi al compito. Il progetto, articolato in varie fasi, ha previsto anche il passaggio dall'imitazione di musiche esistenti alla creazione di proprie musiche, integrando in tal modo ascolto, esecuzione, composizione e improvvisazione. Inoltre si sono testati gli stessi principi in rapporto a un repertorio meno familiare ai ragazzi, quello della musica classica. Sul piano dei risultati pedagogici il progetto ha mostrato come sia possibile “risvegliare negli studenti la consapevolezza della propria musicalità mettendo nelle loro stesse mani il potenziale di partecipazione e sviluppo musicale” (Green 2008).

Nell'appassionata recensione che Tim Cain ha riservato a *Musical Futures* (Cain 2008b) è messo in evidenza come esso non rappresenti solamente un brillante progetto didattico, ma sia anche valido dal punto di vista della ricerca. Secondo Cain “esso è sostenuto da una considerevolissima conoscenza della letteratura, i suoi metodi misti permettono che dati da differenti fonti vengano comparati (il notevole numero di dati qualitativi – questionari, interviste, osservazioni, riunioni – è affiancato da dati quantitativi) ... lo stile di scrittura è chiaro e accessibile, i limiti sono riconosciuti, le affermazioni dei risultati non sono sopra le righe e i lettori sono invitati a riportare le proprie opinioni”. Secondo i principi della ricerca-azione si tratta inoltre di un lavoro continuamente in divenire, sviluppato anche attraverso la condivisione di materiali e opinioni sul sito www.musicalfutures.org.uk. Ma quello che soprattutto è importante, nel mostrare l'autonomia degli studenti nell'apprendimento e la loro capacità di lavorare cooperativamente in gruppo senza il controllo educativo dell'insegnante, il progetto delinea una nuova “pedagogia critica della musica, non come pura teoria, ma come un resoconto analitico di pratiche che hanno influenzato in maniera sostanziale le prospettive degli insegnanti coinvolti nel progetto” (Green).

12. Panoramica italiana

Il problema dell'isolamento in cui ogni insegnante si trova ad operare determina, nei fatti, una scarsa condivisione delle esperienze, poche e rare occasioni di confronto, e rallenta i naturali processi di crescita personale e professionale. Per approfondire le

mie conoscenze riguardo alle realtà operanti oggi in Italia nell'ambito della ricerca-azione, intesa nei termini che ho precedentemente esposto, debbo confessare di aver trovato non poche difficoltà nel reperimento delle informazioni. Sui principali motori di ricerca ho trovato diverse realtà, soprattutto al nord del paese, in cui la ricerca-azione in ambito educativo è diffusa e applicata alle discipline scientifiche e umanistiche. Le esperienze musicali attorno alla ricerca-azione in senso lato orbitano attorno alle IRRE. Davanti alla difficoltà di reperire informazioni ho scelto la via del sondaggio “porta a porta”. Ho cominciato quindi a contattare telefonicamente amici e colleghi. Le mie fonti sono stati Luca Bertazzoni, Paolo Bove, Franca Ferrari, Roberto Neulichedl, Emanuele Pappalardo, Maddalena Patella, Elisabetta Piras, Annibale Rebaudengo, Gabriella Santini, Ludovica Scoppola, Johannella Tafuri. Da tutti ho attinto informazioni che dipingono un quadro generale frammentario e poco sistematico. Nell'ambito musicale sappiamo di progetti individuali di ricerca-azione condotti nell'ambito di tesi di dottorato, esperienze di composizione, di progetti mai partiti che avrebbero coinvolto il territorio, di progetti di ricerca-azione sul teatro musicale. Progetti interessanti, a volte anche ben documentati ma di scarsa accessibilità. L'accessibilità rapida alle fonti significa oggi comunicazione, informazione, condivisione, crescita professionale. In questo credo si possa fare qualcosa di concreto e utile per tutti gli insegnanti di musica. In tale prospettiva la Sime potrebbe impegnarsi nella costruzione di un network sul web a modello anche dei numerosissimi esempi che ho facilmente reperito in ambito anglosassone. Allo scopo di promuovere nel nostro paese la diffusione della ricerca-azione fra gli insegnanti di musica, il sito del network italiano dedicato alla ricerca-azione degli insegnanti di musica (RAEM) potrebbe contenere risorse (articoli, elementi di metodologia, ricerche originali, traduzioni, etc...), spazi per il confronto (blog e forum), uno spazio per la condivisione dei “diari”, una raccolta di informazioni e attualità, mercatino della ricerca (ricercatore cerca insegnante, etc.)

Nella mia ricerca ho trovato siti dedicati interamente alla ricerca-azione nell'ambito dell'educazione musicale. Tra questi cito

1- RIME <http://www.practitionerresearchinmusiceducation.org/home>

Sito costruito e gestito da Tim Cain. Il sito nasce dalla volontà di Cain di incoraggiare e divulgare la pratica della ricerca-azione nell'educazione musicale. Nel sito si possono leggere report e pubblicare personali ricerche.

<http://www.did.stu.mmu.ac.uk/carnnew/index.php>

CARN Collaborative Action Reserach Network. Il CARN si impegna a supportare e a migliorare la qualità della pratica professionale attraverso un'investigazione sistematica, critica e creativa degli obiettivi, dei processi e dei contesti del lavoro professionale. Lo scopo del CARN è quello di incoraggiare e supportare i progetti di ricerca-azione (personale, locale, nazionale e internazionale), resoconti di progetti di ricerca-azione e contributi alla teoria e alla metodologia della ricerca-azione.

<http://www.infed.org/>

Il sito presenta 3 aree

1-idee (concetti chiave e teorie sull'educazione informale, educazione permanente e azioni sociali) si sviluppa su questi aspetti:

[enciclopedia - exploring the theory and practice of informal education, lifelong learning and](#)

[social action](#)

[archivio- materials illuminating the development of informal education, lifelong learning and social action](#)

[dibattito- current issues and questions for informal educators and social activists](#)

[supporti - resources, study support and events.Libri: support for books](#)

www.teachersnetwork.org

Scopo: dare potere agli insegnanti, mettendoli nelle condizioni di poter comunicare e dire la propria riguardo ai problemi dell'insegnamento al fine di migliorare l'apprendimento degli studenti sostenendo così un ruolo di leadership degli insegnanti.

www.jeanmcniff.com

[un luogo per l'apprendimento, la condivisione e la creazione di nuova conoscenza](#)

[Nel sito troviamo opuscoli e articoli da scaricare, elenchi di tesi e libri sulla ricerca-azione, aggiornamenti su conferenze e report](#)

www.nipissingu.ca/oar/archive-Vol1-V111E.htm the ontario Action research

: the full text of an action research

report in music education

2- Contributo per la realizzazione di progetti di ricerca-azione a favore di insegnanti-ricercatori condotti all'interno dei propri contesti scolastici

La riflessione che sta alla base della mia seconda proposta nasce da una considerazione pratica: la motivazione che spinge chiunque a fare qualcosa.

Personalmente mi sono accostata alla ricerca grazie alla possibilità che la SIEM ha dato a tutti i soci di aggiornarsi e specializzarsi nell'ambito della ricerca istituendo il Corso di diretto da Mario Baroni. L'Italia si preparava ad ospitare l'ISME . In realtà l'ISME ha portato con sé qualcosa di significativo. Un rinnovato interesse verso la ricerca, per esempio. Il corso superiore di ricerca infatti nasce proprio per questo, in preparazione all'ISME. Questa è stata una delle motivazioni che ha spinto il Consiglio di Studi e Ricerca della SIEM a organizzare il corso che fra sue finalità aveva quella di fornire ai soci SIEM quelle competenze di base necessarie a condurre e realizzare una propria ricerca da presentare al convegno. Questa, assieme al desiderio di migliorare, è stata una forte motivazione che ha spinto i me e i miei colleghi del corso ad affrontare due anni di preparazione a Bologna, provenendo da diverse parti d'Italia. Questo vuole motivare la proposta del contributo da destinarsi agli insegnanti ricercatori. A questo si può aggiungere che a conclusione del progetto di ricerca il resoconto potrebbe essere pubblicato su Musica Domani.

3- Formazione e Giornata di studio: “la ricerca-azione e l'insegnante ricercatore”

Alla luce di quanto detto l'insegnante dovrà acquisire competenze specifiche relative alla metodologia della ricerca. Questo potrà essere fatto in itinere, in collaborazione con giovani ricercatori o ricercatori esperti, promuovendo la collaborazione con i conservatori e con le università. In questa direzione il consiglio di studi e ricerca,

promuovendo il corso sup di ricerca ha dato un grande contributo. Una tra le finalità principali del corso è infatti quella di fornire agli insegnanti quelle competenze metodologiche di base sulla ricerca attraverso le esperienze di ricercatori esperti attivi oggi in Europa, assieme al fondamentale lavoro di costante tutoraggio da parte dei docenti Italiani.

4. Invitare personalità della RA al corso superiore di ricerca o presso le sezioni.