

La ricerca–azione e la formazione dei docenti

La sperimentazione di un format operativo

di ROSARIA CAPOBIANCO*

1. La valenza formativa della ricerca–azione

La Ricerca–azione (RA) è una forma d’indagine autoriflessiva (*self-reflective*)¹ che offre la possibilità ai soggetti in formazione di diventare “attori” del processo formativo. Secondo la prospettiva pedagogica², la ricerca–azione si pone il grande obiettivo di introdurre dei cambiamenti migliorativi relativi ad un determinato campo di esperienza, facendo sì che i soggetti protagonisti del processo, possano rielaborare le conoscenze in loro possesso, acquisendone, al tempo stesso, altre nuove, queste insieme alle abilità possedute o apprese durante il processo, offrono poi al soggetto la possibilità di giungere alla risoluzione di un problema pratico³. Alla luce di una tale prospettiva si instaura una *circolarità* tra la ricerca e l’azione,

* Docente a contratto di *Didattica e Pedagogia speciale* presso l’Università degli studi di Napoli “Federico II”.

1. Per Henry e Kemmis (1985) la ricerca–azione (*action research*) «is a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out. These participants can be teachers, students or principals and the process is most empowering when undertaken collaboratively, though sometimes it can be undertaken by individuals and sometimes in cooperation with outsiders». Traduzione: «La ricerca azione è una forma d’indagine auto–riflessiva intrapresa da partecipanti in situazioni sociali per migliorare la razionalità e la giustizia delle loro prassi sociali o educative come anche la comprensione di queste prassi e delle situazioni dove si svolgono tali prassi. Questi partecipanti possono essere insegnanti, studenti o capi d’istituto e il processo è più potente se intrapreso in maniera collaborativa anche se a volte può essere intrapreso individualmente o anche con esterni». C., HENRY, S. KEMMIS, *A Point-by-Point Guide to Action Research for Teachers*, «The Australian Administrator», Deakin University Press, Geelong Victoria, 6, 4, 1985, p. 67.

2. M. BALDACCI, *La realtà educativa e la ricerca–azione in pedagogia*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 9, 2014, pp. 387–396.

3. C. SCURATI, C. ZANNIELLO (a cura di), *La Ricerca Azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli 1993.

mediante la quale le varie conoscenze teoriche riescono a trovare la propria ragion d'essere e la propria continuazione nella concreta e fattiva applicazione⁴. La *ricorsività circolare* permette ai soggetti-attori di pensare le proprie pratiche in modo *riflessivo*⁵, del resto, rispetto ai tanti modelli di ricerca, la RA si distingue proprio perché i risultati della ricerca cambieranno le prassi future di coloro che vi parteciperanno⁶. La *trasformazione* è, in un certo qual modo, il parametro di validità della ricerca educativa⁷.

In ambito didattico-pedagogico, la RA come dispositivo flessibile dà corpo ad un'idea di scuola intesa come un *laboratorio* all'interno del quale è possibile individuare quesiti, problemi e dubbi, da poi sottoporre ad un'indagine sistematica, a cui successivamente ritornare per verificare l'efficacia delle azioni promosse e per rendere migliore la qualità delle pratiche agite. Per Massimo Baldacci, infatti, la ricerca-azione in quanto «modello di ricerca empirica»

mira a risolvere i problemi della pratica educativa così come essi si danno all'interno di uno specifico contesto formativo. Essa non si colloca perciò in uno spazio separato dall'attività educativa, ma dà forma d'indagine consapevole a tale attività. A questo scopo, antepone alla decisione e all'azione un momento di analisi e di definizione del problema e la formulazione dell'ipotesi di soluzione che sarà messa alla prova; all'intervento, fa poi seguire un attento esame critico dei risultati, e un eventuale ripensamento circa la natura del problema e le sue possibili soluzioni.⁸

All'interno del processo di RA il docente è, al tempo stesso, sia un *attore* direttamente coinvolto nell'indagine, che un *interlocutore* critico delle pratiche, in quanto protagonista del processo di analisi valutativa dell'agire in situazione, pertanto sbaglia chi considera il docente che dà avvio ad un processo di ricerca-azione come un semplice *osservatore* passivo. Del resto, attraverso la sperimentazione della RA a scuola, il

4. M. BALDACCÌ, *Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 6, 2012, pp. 97-106.

5. D. A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

6. J. P. POURTOIS, *La ricerca-azione in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 1986, pp. 134-155.

7. C. KANEKLIN, C. PICCARDO, G. SCARATTI (a cura di), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.

8. M. BALDACCÌ, *La ricerca empirica in pedagogia*, «Studi sulla Formazione», vol. 12, nn. 1/2, 2009, p. 17.

docente non solo pianifica e realizza la ricerca, ma attiva anche un processo di formazione personale.

È chiaro, quindi, alla luce di quanto detto, che questa tipologia di ricerca evidenzia un ritmo naturale secondo il quale i soggetti compiono l'azione, poi controllano che questa abbia prodotto i risultati previsti, in caso contrario esaminano ciò che è avvenuto, individuando un possibile cambiamento, per poi far ricominciare il processo⁹. Proprio per questo la ricerca-azione, in quanto metodologia che integra teoria e prassi, ben si presta in campo formativo, in quanto la ricerca è direttamente finalizzata ad un'azione che ipotizza un cambiamento in contesti educativi e sociali, secondo principi strutturati, che permettono di monitorarla, di valutarla e di ridefinirla sistematicamente in modo da farla diventare sempre più efficace¹⁰.

Del resto la finalità alla base della ricerca-azione è triplice:

- la *conoscenza* approfondita della propria realtà, ossia conoscere non solo in un modo sistematico e scientifico, ma anche *partecipato*, attraverso quello che si potrebbe definire il coinvolgimento emotivo, riuscendo a “sentire” e a “vivere” la realtà indagata;
- la *trasformazione* della propria realtà, ossia la possibilità di riuscire ad utilizzare questa conoscenza per progettare interventi migliorativi;
- la *conoscenza della propria realtà trasformata*, ossia la possibilità di controllare l'efficacia di tali interventi migliorativi e riuscire a riprogettarli, qualora fosse necessario.

2. «No action without research, no research without action»¹¹

La prima idea di ricerca-azione si può far risalire allo psicologo tedesco, con cittadinanza statunitense, Kurt Zadek Lewin (1890–1947), che

9. E. NIGRIS, *Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione la ricerca-azione*, in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, pp. 162–201.

10. A. ALUFFI PENTINI, *La ricerca azione. Motore di sinergia tra teoria e prassi*, Pitagora Editrice, Bologna 2001, p. 1.

11. La frase «No action without research, no research without action» (in italiano: «Nessuna azione senza ricerca, nessuna ricerca senza azione») attribuita a Kurt Lewin è citata in A. J. MARROW, *The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin*, Basic Books, New York 1969, p. 193.

la sviluppò nei suoi ultimi lavori risalenti agli anni '40. Fu proprio Lewin a coniare la dicitura *action research* (ricerca-azione) per indicare quei processi «in cui l'indagine non era separata dall'azione necessaria per risolvere il problema»¹². Una delle maggiori caratteristiche che contraddistinguevano questi processi individuati da Lewin, era la forte *ciclicità*, pertanto si determinava una struttura a spirale che implicava un «percorso non-lineare di pianificazione, azione, osservazione e riflessione sulle modificazioni delle situazioni sociali»¹³.

Il modello di ricerca-azione elaborato da Kurt Lewin nel 1946¹⁴, nasce con lo scopo di poter analizzare e comprendere le diverse problematiche¹⁵ presenti in specifici contesti mediante il dialogo tra i saperi del ricercatore e l'aspetto pratico. Inizialmente Lewin aveva dato molta importanza al processo di ricerca e alla fase di comprensione dei risultati, poi successivamente, nelle ultime interpretazioni del modello di RA, l'*action* (azione) assunse una maggiore attenzione diventando il momento in cui si veniva a costruire una conoscenza sul problema stesso.

A cominciare dagli anni '80 la ricerca-azione ha fatto il suo ingresso anche nel mondo della scuola, soprattutto grazie al lavoro di studiosi che in quegli anni operavano in Australia, negli Stati Uniti e in Gran Bretagna.

Va fatto il nome di Lewin e dei suoi collaboratori non solo quelli del gruppo Tavistock di Londra (Bion, Rickman, Bowlby, Bridger, Curle, Trist, Wilson, Jaques, Emery...), ma anche di diversi studiosi americani loro contemporanei: Elton Mayo, venuto dall'Australia nel 1922; Moreno, venuto dall'Europa Centrale nel 1925, Alinsky, formato all'Università di Chicago negli anni Trenta.¹⁶

Tra i primi ad applicare le idee di Lewin al campo dell'educazione fu Stephen Corey, studioso della Columbia University di New York,

12. K.P. MCFARLAND, J.C. STANSELL, *Historical perspectives*, in L. Patterson, C.M. Santa, C.G. Short, K. Smith (a cura di), *Teachers are researchers: Reflection and action*, International Reading Association, Newark (DE) 1993, p. 14.

13. S.E. NOFFKE, R.B. STEVENSON (a cura di), *Educational action research: Becoming practically critical*, Teachers College Press, New York 1995, p. 2.

14. K. LEWIN, *Action research and minority problems*, «Journal of Social Issues», 1946, 2, pp. 34-46; tr. it. in L. Licausi (a cura di), *I conflitti sociali*, FrancoAngeli, Milano 1972.

15. La ricerca-azione nasce nell'ambito delle Scienze sociali per affrontare una serie di problemi sociali collegati con le minoranze etniche presenti negli Stati Uniti d'America.

16. J. DUBOST, A. LÉVY, *Origine e sviluppi della ricerca-azione*, in Barus-Michel J., Enriquez E., Lévy A., *Vocabulaire de Psychosociologie*, Érès, Paris 2002, p. 68.

che sostenne con tenacia la sua idea di portare ricercatori e docenti a collaborare in progetti comuni. Corey è stato un pioniere in tal senso, in quanto, già nel 1953, vedeva nel sodalizio ricercatore-docente un validissimo strumento, in quanto insieme queste due figure avrebbero non solo affrontato scientificamente i diversi problemi educativi, ma soprattutto avrebbero valutato in modo sistematico la propria *action* mettendo alla prova le ipotesi di soluzione predisposte¹⁷.

Tra i primi a formulare una definizione più strutturata e completa di ricerca azione è possibile annoverare il nome di Rapoport, che nel 1970, descrisse la RA come una *ricerca sociale applicata*, il cui intento è

to contribute both to the practical concerns of the people in an immediate problematic situation and to the goals of social science by joint collaboration within a mutually acceptable ethical framework.¹⁸

Rapaport sottolineava molto il contributo originario di Lewin che nella RA vedeva il giusto metodo per modificare il modo di essere e di agire dei soggetti coinvolti. Le teorizzazioni sulla ricerca-azione che si sono avvicinate negli anni sono state numerose e articolate a seconda delle diverse prospettive culturali di riferimento, ma tutte orientate a sottolineare il valore del legame tra «cliente-ricercatore», ossia tra chi lavora sul campo e la teoria.

Del resto la RA intende creare delle nuove forme di collaborazione tra chi opera sul campo e chi fa ricerca, in modo da garantire allo stesso tempo sia l'aderenza a quelli che sono i problemi emergenti dal campo, che la severa rigorosità dei procedimenti e dei processi, nonché la validità dei risultati.

Pertanto il contesto, ossia la situazione ambientale¹⁹, è al centro del modello della ricerca-azione così come la partecipazione attiva dei suoi attori protagonisti, in tal senso, in ambito scolastico, la RA interpellava i docenti, li fa partecipi attivando le loro potenzialità, li coinvolge sia nell'analisi dei problemi, che nella descrizione degli stessi, così

17. S.M. COREY, *Action research to improve school practices*, Teachers College Press, New York 1953.

18. R.N. RAPOPORT, *Three dilemmas in action research: With Special Reference to the Tavistock Experience*, «Human Relations», 23, 6, 1970, p. 499. Traduzione: «(La RA mira) a contribuire contemporaneamente alla risoluzione dei problemi pratici immediati di una specifica situazione e agli obiettivi della scienza sociale per mezzo di una mutua collaborazione all'interno di un contesto etico mutualmente accettabile».

19. K. LEWIN, *Field theory and social science*, Harper & Brothers, New York 1951, pp. 32-37.

come nella ricerca di una soluzione, attraverso la scelta degli interventi da progettare e da realizzare. In ultimo la RA coinvolge i docenti nella valutazione, al fine di promuovere azioni di miglioramento e trasformazione delle pratiche non solo nel contesto scolastico, ma anche trasferibili in altri contesti.

Le tante definizioni di ricerca-azione presenti nella letteratura scientifica di riferimento, sottolineano soprattutto la forte relazione esistente, in questo tipo di ricerca, tra l'aspetto teorico e quello pratico, ad esempio per Kemmis e McTaggart (1988) essa rappresenta una modalità di lavoro che collega la teoria e la prassi nell'insieme «idee-in-azione»²⁰; invece Henry e Kemmis (1985) insistono maggiormente nel considerare la ricerca azione come una «forma d'indagine auto-riflessiva»²¹; non è tanto diversa la posizione di Reason e di Bradbury che, nel loro noto manuale del 2008, vedono la ricerca-azione come un insieme di pratiche finalizzato a collegare «pratica e pensiero», inoltre affermano che essa non è una metodologia, ma piuttosto

un orientamento alla ricerca che cerca di creare comunità di ricerca partecipanti in cui la qualità dell'impegno, la curiosità e gli interrogativi sono sviluppati per sostenere significativi esiti pratici.

Tipicamente tali comunità attivano in forma più o meno sistematica cicli di azione e riflessione: nelle fasi di azione i co-ricercatori provano delle pratiche e ne acquisiscono i dati; nelle fasi di riflessione ne acquisiscono insieme il senso e pianificano ulteriori azioni.

Dal momento che questi cicli di azione e riflessione integrano sapere ed azione, la ricerca-azione deve essere rivolta a colmare il vuoto tra conoscenza e azione.²²

D'altronde la ricerca-azione si esplica proprio attraverso questi «cicli di azione», si tratta un vero e proprio *processo a spirale* che, partendo da un'analisi preliminare, realizza una serie di attività, alternata a fasi complementari, per arrivare a raggiungere i risultati previsti dall'ipotesi della ricerca. Essa si innesta su

20. S. KEMMIS, R. MCTAGGART, (a cura di), *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Geelong Victoria 1988.

21. C. HENRY, S. KEMMIS, *A Point-by-Point Guide to Action Research for Teachers*, «The Australian Administrator», Deakin University Press, Geelong Victoria, 6, 4, 1985, p. 67.

22. P. REASON, H. BRADBURY (a cura di), *The Sage Handbook of action research*, Sage, London 2008, p. 1.

un percorso organico e sistematizzato, poiché riflettere, singolarmente o insieme, su blocchi di percorso o su un cammino effettuato conduce a capire meglio la produttività dei cambiamenti apportati, a fare scelte oculate per il futuro e a ricreare riconversioni e nuove piste di lavoro.²³

Pertanto lo scopo principale della ricerca azione non è quello di produrre una conoscenza scientifica da impiegare successivamente in contesti concreti, ma bensì quello di generare una conoscenza contestualizzata per migliorare una ben definita pratica educativa. Questo miglioramento presume il cambiamento della realtà analizzata attraverso la variazione dei comportamenti dei soggetti-attori in essa coinvolti. L'azione diventa il "cuore" della ricerca, mentre l'obiettivo è la trasformazione della realtà e non la semplice raccolta di dati su di essa.

3. La struttura del *format* operativo di RA sperimentato

All'interno delle Unità Formative (UF) del Piano Nazionale Formazione Docenti 2016/2019 proposte dall'Ambito 08 di Caserta, la ricerca-azione ha rappresentato la parte operativo-riflessiva di tutti i corsi attivati. Ciascun docente-corsista ha terminato il proprio percorso formativo con la progettazione e la realizzazione di un intervento di ricerca azione, da mettere in atto presso la propria scuola di appartenenza. Ogni docente-corsista ha ipotizzato, durante il percorso dell'UF, un possibile intervento di RA attinente alle tematiche affrontate durante le ore di lezione frontale e di laboratorio. Per aiutare ciascun corsista a schematizzare la propria ipotesi progettuale non solo è stato predisposto un *format* di RA, ma tutti i docenti-tutor sono stati formati sulle varie tematiche della ricerca azione proprio con l'intento di accompagnare ciascun corsista nella realizzazione del proprio percorso di ricerca. Anche gli esperti hanno dato il proprio contributo per facilitare la formulazione dell'ipotesi di ricerca, sollecitando possibili *situazione-problema* attinenti alle tematiche illustrate durante le lezioni.

Nell'arco del triennio il *format* della ricerca-azione sperimentato dai docenti-corsisti partecipanti alle diverse Unità Formative ha subito varie modifiche e diversi ritocchi. Sulla base delle criticità emerse ed evidenziate dai docenti-ricercatori si è ritenuto necessario apportare dei miglioramenti al *format* al fine di rendere lo strumento funzionale, utile,

23. C. COONAN, *La ricerca azione*, Università Ca' Foscari, Venezia 2001, p. 20.

ma soprattutto efficiente ai fini della rendicontazione degli esiti della ricerca-azione. La sostanziale differenza tra questa ricerca-azione e i consueti progetti sperimentati in ambito scolastico è stata la totale assenza di un ricercatore esterno, in quanto ciascun docente è diventato ricercatore e regista del processo attivato.

Il format di RA di seguito presentato è l'ultima versione del modello illustrata ai docenti-tutor ai primi di settembre 2019 e poi sperimentato da tutti i corsisti nell'ultima annualità (vedi Allegato A).

Il *format* prevede una struttura quadripartita, in quanto rispetta le quattro fasi della RA:

- fase 1. Pianificazione (*planning*);
- fase 2. Azione (*acting*);
- fase 3. Monitoraggio (*observing*);
- fase 4. Riflessione (*reflecting*).

La Fase 1, la *pianificazione*, prevede un periodo di ricognizione e di analisi dei problemi prima di elaborare un piano di azione strategico. Il piano prevede un'azione costruttiva lungimirante, ma allo stesso tempo abbastanza *flessibile* da adattarsi agli effetti e ai vincoli imprevisi²⁴.

La Fase 2, l'*azione*, prevede l'attuazione del piano strategico, che però a causa della flessibilità, potrebbe richiedere dei negoziati e dei compromessi. Del resto il cambiamento può essere lento e procedere a piccoli passi.

La Fase 3, il *monitoraggio*, prevede l'osservazione e la documentazione degli effetti dell'azione, attraverso l'uso di tecniche e di metodi appropriati e concordati in precedenza. È necessaria un'attenta osservazione poiché l'azione potrebbe essere limitata dai vincoli della realtà che potrebbero non essere noti ai partecipanti in anticipo. Il monitoraggio e l'osservazione devono essere guidati dall'intento di fornire una solida base per l'autoriflessione critica²⁵. Il monitoraggio, attraverso la raccolta di prove convincenti, è essenziale

24. S. KEMMIS, R. McTAGGART (a cura di), *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Geelong Victoria 1988, p. 11.

25. Ivi, p. 13.

per garantire che i soggetti apprendano dalla loro esperienza²⁶. I dati di osservazione possono provenire dalle interviste, dai questionari, dai casi di studio, dai report, dai documenti, dalle registrazioni di riunioni, dai sondaggi, dalle osservazioni dei partecipanti, ecc.

La Fase 4, la *riflessione*, è lo *step* in cui il docente-ricercatore riflette sui risultati della valutazione e sull'intero processo di azione e di ricerca. È il momento in cui il docente-ricercatore prende in considerazione la varietà delle possibili prospettive della situazione e comprende i problemi e le circostanze che si presentano. La riflessione potrebbe poi portare all'identificazione di un nuovo problema o di altri problemi e, quindi, dare inizio ad un nuovo ciclo di *pianificazione, azione, osservazione e riflessione*.

La riflessione della Fase 4 potrebbe essere aiutata dalla discussione tra i partecipanti. Del resto la RA è una forma di ricerca-progetto che partendo da un problema considerevole per il contesto, dà vita ad una serie di ipotesi che andranno poi verificate attraverso la realizzazione di un'azione rigorosa. All'interno di questa fase la centralità viene data alla *valutazione* che non è solo quella del processo nel suo complesso, ma di ogni singola fase.

3.1. Fase 1. Pianificazione

La prima delle quattro fasi del RA è la *pianificazione*, la fase in cui avviene l'ideazione dell'intervento. Essa è suddivisa in 4 sezioni che sono fondamentali ai fini della progettazione:

- 1a) *Costituzione del gruppo di ricerca.*
- 1b) *Definizione del problema e degli obiettivi di ricerca in relazione all'ipotesi di intervento.*
- 1c) *Costruzione degli strumenti di monitoraggio (per raccogliere i dati e per osservare).*
- 1d) *Formulazione del piano di intervento (con definizioni concettuali/operative e protocolli/attività di intervento).*

26. Ivi, p. 26.

Inoltre, dopo queste quattro sezioni, la fase 1, cioè la *pianificazione* termina con l'indicazione delle *competenze attese da tutti gli attori della ricerca-azione*, con l'aggiunta delle abilità e delle conoscenze.

1a) *Costituzione del gruppo di ricerca*

Nella prima sezione della fase 1 si definisce il *gruppo di ricerca*, ossia si costituisce l'insieme di coloro che porteranno avanti il percorso di ricerca, del resto lo stesso Kurt Lewin (1946) pose la formalizzazione dei membri come la prima fase del suo modello.

Per semplificare il compito ai docenti impegnati nella redazione del *format*, sono stati indicati nella sezione le possibili categorie dei componenti del gruppo. Pertanto nel *format* compaiono le seguenti due categorie:

- docenti coinvolti (interni o esterni alla scuola);
- altre figure coinvolte (Ds, esperti esterni, tecnici, genitori, ecc.)

Per costituire un valido ed efficace gruppo di ricerca è opportuno verificare:

- l'esistenza di un interesse comune dei membri del gruppo rispetto al tema su cui lavorare;
- l'impegno di ciascun elemento del gruppo a contribuire al lavoro collettivo;
- la disponibilità dei singoli;
- la definizione della frequenza con cui scadenare gli incontri e gli impegni di lavoro;
- la definizione del piano di lavoro e delle rispettive responsabilità.

Secondo il modello di Cunningham²⁷, il punto di partenza è rappresentato dalla *motivazione* del gruppo di ricerca, in termini di bisogno o di problema da risolvere. È importante che il gruppo concordi e definisca gli scopi di comune interesse, che devono essere realistici, flessibili ed articolati *step by step*.

Ciascun docente-corsista delle diverse U.F. ha cercato di organizzare il gruppo di ricerca coinvolgendo i colleghi dell'istituto di appartenenza, al fine anche di favorire la coesione, l'interdipendenza e la cooperazione creativa.

1b) *Definizione del problema e degli obiettivi di ricerca in relazione all'ipotesi di intervento*

27. B. CUNNINGHAM, *Action research toward a procedural model*, «Human Relations», 29, 3, 1976, pp. 215-238.

Nella seconda sezione della fase 1, il gruppo di ricerca definisce il *problema* ed indica gli *obiettivi di ricerca*. La percezione del problema deve essere discussa e condivisa nelle sue linee generali da tutti coloro che sono interessati ad affrontarlo. È bene eliminare tutti quei problemi troppo generali, per cui sarebbe vano attivare un progetto di ricerca-azione. Il problema deve essere delineato per iscritto, approfondendo tutte quelle caratteristiche che permettono di focalizzarlo meglio. Inoltre è bene che il gruppo di ricerca scelga un problema su cui è ipotizzabile la realizzazione di un'esperienza di ricerca-azione e di un *project work* entro i tempi previsti. Infine è bene assicurarsi che il problema scelto rivesta un certo interesse per i tutti i componenti del gruppo.

Oltre alla definizione del *problema*, nella seconda sezione della fase 1 del *format*, il gruppo di ricerca deve, anche, indicare gli *obiettivi di ricerca*. Per semplificare il compito al docente-ricercatore sono state indicate nel *format* le quattro caratteristiche connotanti gli obiettivi, soprattutto al fine di non banalizzare questa sezione con una lista di parole inutili e poco funzionali ai fini anche della valutazione.

Gli *obiettivi* individuati dal gruppo di ricerca devono essere:

- *chiari*, cioè devono essere formulati in modo comprensibile e preciso;
- *realistici*: ossia devono poter essere raggiunti a partire dalla metodologia e dalle risorse a disposizione;
- *pertinenti*: cioè devono essere in relazione con la natura del problema in esame;
- *condivisi*: cioè devono essere riconosciuti e condivisi da tutto il gruppo di ricerca.

Tenendo conto della conoscenza del problema, il gruppo deve discutere, identificare e definire operativamente le ipotesi di ricerca.

1c) Costruzione degli strumenti di monitoraggio (per raccogliere i dati e per osservare)

Nella terza sezione della fase 1, il gruppo di ricerca definisce e costruisce gli *strumenti di monitoraggio* per raccogliere i dati e per osservare. Per semplificare la scelta, nel *format* sono stati indicati ben 17 strumenti, la cui opzione è preceduta da due domande utili per la definizione degli strumenti di lavoro:

- *Come raccogliere i dati?*
- *Come si intende osservare (dall'esterno, in modo partecipativo, ecc.)?*

Per massimizzare l'affidabilità delle conclusioni ai docenti-corsisti è stato chiesto di sviluppare una strategia *multimetodo*, ossia ciascun gruppo di ricerca doveva prevedere l'utilizzo di due o tre strumenti distinti tra quelli indicati: le interviste, il portfolio, i diari di bordo, il field note, i foto memo, i questionari, le videoregistrazioni, i focus group, le registrazioni audio, i gruppi di discussione, le annotazioni aneddotiche, le checklist, i diari di riunioni, i casi di studio, il survey, le griglie di osservazione e i materiali prodotti dal target group.

Ai tutor delle UF sono stati illustrati tutti gli strumenti, chiarendo e dimostrando i *pro* e i *contro*, in particolare sono stati divisi in macro-categorie:

- strumenti oggettivi/soggettivi;
- strumenti introspettivi/descrittivi;
- strumenti qualitativi/quantitativi.

In questa fase della *pianificazione*, attraverso la scelta degli strumenti per osservare e per raccogliere i dati, viene delineata la strategia di valutazione. In molti casi è consigliabile applicare una strategia del tipo *pre/post*, che consiste nel valutare alcuni aspetti del problema sia *prima* che *dopo* la realizzazione dell'azione. Del resto l'obiettivo della ricerca-azione è, come detto all'inizio, il *cambiamento*.

Gli strumenti sopra citati non sono solo utili per il monitoraggio, ma servono a compiere un'analisi accurata della situazione di partenza (*fact-finding*). Pertanto è di fondamentale importanza scegliere gli strumenti adatti alla diagnosi e alla successiva valutazione.

1d) *Formulazione del piano di intervento (con definizioni concettuali/operative e protocolli/attività di intervento)*.

La quarta sezione della prima fase prevede la stesura del piano di intervento, ossia il gruppo di ricerca delinea l'azione che si ipotizza. Innanzitutto si chiede di indicare se il progetto di RA è applicato ad una classe o ad un'unità organizzativa della scuola, in ogni caso si delineano gli altri attori della ricerca. Successivamente si delineano le *esperienze* e le *attività formative* che si andranno ad attivare, le *metodologie* da adottare e gli eventuali *prodotti* attesi dall'azione, al termine dell'attività. È questa la sezione in cui strutturare, sulla base degli obiettivi, l'azione che si metterà in atto.

La fase 1, la *pianificazione*, termina con l'indicazione delle *competenze, delle abilità e delle conoscenze attese* da tutti gli attori della ricerca-azione. In merito alle competenze, ai docenti-corsisti è stato richiesto di distinguere le competenze a seconda degli attori coinvolti, ossia sono da indicare sia le competenze attese dai docenti, che quelle attese dai discenti.

Dato l'enorme e variegato universo delle competenze, ai docenti corsisti è stato richiesto di fare riferimento in particolare alle otto competenze chiave indicate nella nuova *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente adottata dal Consiglio dell'Unione Europea* del 22 maggio 2018. Si richiede non la semplice trascrizione della *competenza chiave*, ma l'indicazione dei *descrittori/indicatori* di ciascuna competenza individuata. Dopodiché il docente-corsista deve delineare le abilità e le conoscenze che ciascun attore della RA apprenderà.

3.2. Le Fasi 2 e 3

La Fase 2 della RA si compone di un unico *step*:

2a) *Applicazione del piano di intervento.*

Al gruppo di ricerca viene richiesto di descrivere la realizzazione dell'attività progettata, pertanto si consiglia al docente-ricercatore di redigere un *diario di bordo* per annotare le varie fasi dell'*action*. Questa è una fase prettamente descrittiva, il *diario*, infatti, essendo uno strumento di rilevazione dati, a basso grado di strutturazione, viene utilizzato soprattutto nell'osservazione esperienziale. In questa sezione il docente-ricercatore descrive, in forma di narrazione libera, tutte quelle informazioni rilevanti per la ricerca o per la comprensione dell'attività vissuta. È importante che questa sezione del format non venga redatta con l'intento di riportare "oggettivamente" ciò che è accaduto ma che, al contrario, riporti, il più fedelmente possibile, sia l'attività, sia il punto di vista del "docente-osservatore".

La Fase 3, il *monitoraggio*, prevede la compilazione di ben tre sezioni del format:

3a) *Analisi dei dati raccolti ed interpretazione dei risultati.*

3b) *Formulazione di un giudizio (analitico e sintetico) su efficacia ed efficienza dell'intervento e sul raggiungimento degli obiettivi.*

3c) *Modalità per la diffusione, condivisione e documentazione nella scuola di servizio.*

La prima fase del processo valutativo²⁸ prevede l'elaborazione dei dati e serve sia per descrivere in modo più compatto e sintetico i dati raccolti, anche a fini comparativi, sia per ricercare relazioni tra le diverse variabili. Del resto ogni statistica risponde ad un interrogativo e mette in luce alcuni aspetti a danno di altri. Questa fase di analisi prevede l'utilizzo di grafici e di tabelle utili per la presentazione di tutti i dati utili. È chiaro come ogni elaborazione corrisponda ad una scelta e come tale vada meditata e motivata. In tema di elaborazione dei dati le principali differenziazioni sono in relazione a variabili qualitative e quantitative.

Dopo l'analisi il docente-ricercatore deve formulare un giudizio analitico e sintetico sull'efficacia e sull'efficienza dell'intervento e poi sul raggiungimento degli obiettivi. A seconda del metodo di rilevazione adottato, il ricercatore si troverà alla fine con un insieme di dati più o meno facilmente interpretabili. Per trarre delle conclusioni pertinenti con le teorie, gli interessi e le idee alla base del progetto di ricerca, il docente-ricercatore dovrà analizzare e rielaborare i dati codificati. dapprima potrà fare delle semplici descrizioni e in seguito potrà avanzare delle inferenze più approfondite. Esistono oggi numerosi software che agevolano molto il lavoro di elaborazione dei dati, ad esempio con SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Il ricercatore non deve mai perdere di vista il disegno della sua ricerca e le domande poste all'inizio del progetto e non deve dimenticare di esplicitare ogni punto importante delle sue elaborazioni per rendere la ricerca trasparente. Il passo finale riguarda l'uso che il ricercatore intende fare delle conclusioni cui è giunto nel corso della ricerca. Ultimo *step* della fase 3 è la scelta della modalità per la diffusione, per la condivisione e per la documentazione nella scuola di servizio. Il docente-ricercatore dopo aver riflettuto sui suoi risultati e su quali nuove conoscenze il suo lavoro ha portato alla comunità scientifica, deve scegliere i modi più adatti per comunicare i suoi risultati agli altri docenti (ad esempio interventi esplicativi durante il collegio dei docenti, eventuali dibattiti/seminari o pubblicazioni).

28. L. GALLIANI (a cura di), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, La Scuola, Brescia 2015.

3.3. Fase 4. La riflessione

In questa fase il docente-ricercatore incarna pienamente la figura del *professionista riflessivo* delineata da Schön²⁹, ossia l'insegnante nel riflettere sulle proprie azioni opera contemporaneamente sia un "reflection-on-action", che un "reflection-in-action". La prima riflessione (*reflection-on-action*), partendo dal pensiero di John Dewey, è l'atto intenzionale di ripensare le proprie azioni, mentre la seconda riflessione (*reflection-in-action*) avviene proprio durante l'azione e potrebbe essere sintetizzata nella nota definizione *learning by doing*, in quanto essa si fonda sulla consapevolezza che, non solo «possiamo riflettere su ciò che facciamo, ma anche riflettere su ciò che facciamo mentre lo facciamo»³⁰.

Nel *format* della ricerca azione, la fase 4 si compone di un'unica sezione denominata: *4a) Acquisizione di consapevolezza dall'analisi della propria esperienza*, all'interno della quale il docente-ricercatore partendo dal materiale a sua disposizione (ad esempio dalle annotazioni, dal diario di bordo, dalle registrazioni audio e video, dalla scheda di osservazione, etc.), ripercorre quanto svolto ed ottenuto, interrogandosi sulle diverse tappe svolte e riflettendo sui risultati ottenuti. Per facilitare la compilazione di questa sezione nel *format* sono state inserite alcune domande finalizzate alla valutazione dei risultati:

- «si sono verificati i cambiamenti previsti?»;
- «si registrano miglioramenti rispetto alla situazione iniziale?».

Questi quesiti hanno l'intento di sondare il cambiamento e il miglioramento prodotti nell'attività educativa alla luce dei criteri di:

- ✓ *efficacia*;
- ✓ *efficienza*.

Del resto il miglioramento della pratica educativa viene determinato sulla base di criteri di efficacia, ossia la congruenza tra gli obiettivi dell'educazione e i mezzi adoperati per ottenerla e la situazione di partenza) e di efficienza, ossia il raggiungimento degli obiettivi prestabiliti con il minimo impiego di risorse disponibili.

29. D.A. SCHÖN, *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.

30. D.A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993, p.54.

Tale metodologia di ricerca così strutturata favorisce la riflessione e fornisce un supporto immediato ai docenti, rendendoli più consapevoli e abili nell'interrogarsi sulla pratica didattica, attivando un processo di riflessione critica³¹.

È in questa sezione del format che, laddove si fosse verificato il mancato conseguimento degli obiettivi previsti, il docente-ricercatore potrà procedere alla *ri-pianificazione* delle ipotesi iniziali tenendo conto delle variabili intervenute. La riflessione sull'agito, infatti, permette di ripensare a tutto il lavoro educativo attivando il docente-riflessivo. La lettura attenta degli esiti e la riflessione in fase valutativa permettono al docente di elaborare strategie didattico-educative innovative e personalizzate.

Del resto l'insegnamento è già di per sé un *processo riflessivo* perché richiede ai docenti di mettere in discussione i propri approcci teorici, le proprie metodologie e strategie, e allo stesso tempo decostruire-costruire-ricostruire le convinzioni e i punti di vista, attivando un percorso circolare di controllo, di valutazione e di sviluppo dell'esperienza³².

31. P.G. ROSSI, P. MAGNOLER, F. SCAGNETTI, *Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica*, in M. Corsi, A. Ascenzi, P.G. Rossi (a cura di), *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*, Armando, Roma 2012, pp. 545-561.

32. A. POLLARD, *Reflective teaching in school*, Bloomsbury, London 2014.

Bibliografia

- ALUFFI PENTINI A., *La ricerca azione. Motore di sinergia tra teoria e prassi*, Pitagora Editrice, Bologna 2001.
- BALDACCI M., *La ricerca empirica in pedagogia*, «Studi sulla Formazione», vol. 12, nn. 1/2, 2009, pp. 16–21.
- , *Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa*, «Journal Of Educational, Cultural And Psychological Studies», vol. 6, 2012, pp. 97–106.
- , *La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia*, «Journal Of Educational, Cultural And Psychological Studies», vol. 9, 2014, pp. 387–396.
- CUNNINGHAM B., *Action research toward a procedural model*, *Human Relations*, 29 (3), 1976, pp. 215–238.
- COONAN, C., *La ricerca azione*, Università Ca' Foscari, Venezia 2001.
- DUBOST J., LÉVY, A., *Origine e sviluppi della ricerca-azione*, in Barus-Michel J., Enriquez E., Lévy, A., *Vocabulaire de Psychosociologie*, Érès, Paris 2002.
- GALLIANI L. (a cura di), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, La Scuola, Brescia 2015.
- HENRY C., KEMMIS, S., *A Point-by-Point Guide to Action Research for Teachers*. «The Australian Administrator», Deakin University Press, Geelong Victoria, 6, 4, 1985.
- LEWIN K., *Action research and minority problems*, «Journal of Social Issues», 1946, 2, pp. 34–46; tr. it. in L. Licausi (a cura di), *I conflitti sociali*, FrancoAngeli, Milano 1972.
- , *Field theory and social science*, Harper & Brothers, New York, 1951.
- KANEKLIN C., PICCARDO C., SCARATTI G. (a cura di), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.
- KEMMIS S., MCTAGGART R. (a cura di), *The action research planner*, Deakin University Press, Geelong Victoria 1988.
- MANTOVANI S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.

- McFARLAND K.P., STANSELL J.C., *Historical perspectives*, in L. Paterson, C.M. Santa, C.G. Short, K. Smith (a cura di), *Teachers are researchers: Reflection and action*, International Reading Association, Newark (DE) 1993.
- MARANI G., *La ricerca-azione. Una prospettiva deweyana*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- MARROW A. J., *The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin*, Basic Books, New York, NY, 1969.
- MCNIFF J., *Action research: Principles and practice*, Routledge 2013 (3rd edition).
- MCATEER M., *Action Research in Education*, Sage, London 2013.
- NIGRIS E., *Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione la ricerca-azione*, in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- NOFFKE S.E., STEVENSON R.B. (a cura di), *Educational action research: Becoming practically critical*, Teachers College Press, New York 1995.
- PICCARDO C., BENOZZO A., *Verso una definizione complessa di ricerca-azione*, in Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (a cura di), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.
- POLLARD A., *Reflective teaching in school*, Bloomsbury, London 2014.
- POURTOIS J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, in Becchi E., Verrecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 1986.
- RAPOPORT R.N., *Three dilemmas in action research: With Special Reference to the Tavistock Experience*, «Human Relations», 23, 6, 1970, pp. 499–513.
- REASON P., BRADBURY H. (a cura di), *The Sage Handbook of action research*, Sage, London 2008.
- ROSSI P.G., MAGNOLER P., SCAGNETTI F., *Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica*, in M. Corsi, A. Ascenzi, P.G. Rossi (a cura di), *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*, Armando, Roma 2012.
- SCURATI C., ZANNIELLO C. (a cura di), *La Ricerca Azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli 1993.
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

- , *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- SMEETS K., PONTE P., *Action research and teacher leadership*, «Professional Development in Education», vol. 35, n. 2, 2009, pp. 175–193.
- STRINGER E.T., *Action research*, Sage, London 2007.