

IRRSAE - Piemonte

John Elliott, André Giordan, Cesare Scurati

La ricerca-azione
Metodiche, strumenti, casi

a cura di
Graziella Pozzo e Liliana Zappi

Ed. Bollati Boringhieri

La ricerca-azione: un quadro di riferimento per l'autovalutazione nelle scuole *

John Elliott

1. *Che cos'è la ricerca-azione*

1.1 *Autovalutazione e ricerca-azione*

L'esigenza attuale di rendere la scuola in grado di dare conto alla comunità della propria produttività ha suscitato un notevole interesse rispetto al problema della valutazione della scuola sia presso i responsabili dell'istruzione sia presso gli insegnanti. Gli enti locali preposti alla pubblica istruzione (LEA) in Inghilterra¹ hanno prodotto liste di controllo e domande (un esempio è il *Keeping the School under Review*, "osservazione continua della scuola", della ILEA, l'Inner London Educational Authority) che possono servire alle scuole per condurre periodicamente analisi sulla base delle domande contenute nell'elenco. In effetti la proliferazione di queste liste di controllo è ora così diffusa da far pensare che la loro produzione sia diventata quasi uno sport. Una domanda legittima è: "Chi giudica?" Alcuni LEA stanno addirittura chiedendo alle scuole di presentare i risultati delle osservazioni a gruppi appositi di consiglieri.

Recentemente, durante una conferenza, sedevo vicino a un insegnante. Il conferenziere, un funzionario della Pubblica Istruzione, stava descrivendo alcune liste di controllo prodotte dai LEA. L'insegnante si rivolse verso di me e disse: "E' giusto che una scuola scopra i propri punti deboli, ma poi che si fa?" L'insegnante sapeva che una cosa è individuare situazioni problematiche a seguito di una valutazione o analisi, altra cosa è intervenire in maniera idonea. Confrontarsi con una lista di controllo non stimola necessariamente la crescita professionale e il miglioramento della pratica, anche se soddisfa - ma io ne dubito - l'esigenza di rendere conto della produttività della scuola.

Con questo non voglio dire che il tipo di valutazione basato su una lista di controllo, attualmente in voga, sia inutile. Se usate coscienziosamente, le liste di controllo possono effettivamente mettere in luce situazioni problematiche di una scuola, che devono essere migliorate. Sfortunatamente, la letteratura in circolazione tende a non fornire alcun orientamento preciso riguardo al processo di valutazione, diversamente da quanto succede per i contenuti, e cioè al tipo di informazione da valutare. Diventa allora fin troppo facile per un preside e per gli insegnanti di una data scuola rispondere alle domande unicamente sulla base delle opinioni e idee che già hanno di se stessi. Non sono stimolati a rivedere le loro convinzioni come farebbero invece se venisse loro richiesto di impegnarsi in un processo di ricerca più approfondito, usando certe tecniche per raccogliere e analizzare le informazioni.

Per fare in modo che le relazioni derivate dall'autovalutazione abbiano una buona credibilità pubblica, esse devono dare una certa idea del processo attraverso il quale le informazioni sono state

* Il presente materiale è stato usato come quadro di riferimento per pianificare progetti di ricerca-azione nelle scuole e successivamente è stato usato in numerosi laboratori (workshops) rivolti agli insegnanti. In base all'esperienza il materiale si è rivelato utile solo se usato in certe situazioni. Non serve se semplicemente dato da leggere a insegnanti che non abbiano esperienza di ricerca-azione. E particolarmente utile se usato in occasione di seminari e laboratori in cui gli insegnanti abbiano la possibilità di discutere le idee ivi contenute, e di tradurle in esercizi pratici.

¹ (Il lettore tenga presente che il testo è stato scritto prima dei numerosi cambiamenti che si sono verificati nella scuola inglese, soprattutto a seguito dell'introduzione del national curriculum).

raccolte e analizzate. Tuttavia, anche un'analisi approfondita che porti alla luce settori nei quali è importante operare un miglioramento, costituisce solamente un inizio. La "situazione-problema" deve essere diagnosticata² e si deve pianificare e attuare un'azione di rimedio i cui effetti vanno controllati, se si vogliono ottenere dei miglioramenti. Questo processo globale di Analisi-Diagnosi-Pianificazione-Attuazione-Controllo degli effetti è chiamato ricerca-azione, e fornisce il collegamento necessario che è assente in molte delle proposte attuali di autovalutazione.

Nei paragrafi seguenti cercherò di descrivere che cosa comporti la ricerca-azione, i tipi di tecniche di raccolta delle informazioni utilizzabili e i modi in cui queste possono essere organizzate e ordinate nel tempo. Dal momento che uno degli scopi principali della elaborazione di questo quadro di riferimento era inizialmente quello di fornire un aiuto ai gruppi di insegnanti impegnati nel progetto del Programma 2 dello School Council sulla "interazione insegnante-allievo e la qualità dell'apprendimento", tenderò a concentrare l'attenzione sulla ricerca-azione nell'aula. Il quadro di riferimento delineato pur tuttavia essere applicato anche ad altri aspetti dell'istruzione scolastica, e addirittura a tutti gli aspetti dell'attività sociale.

1.2 Una definizione e un modello del processo di ricerca-azione

Si potrebbe definire la ricerca-azione come lo studio di una situazione sociale con lo scopo di migliorare la qualità dell'azione al suo interno. In altre parole, essa mira a introdurre una valutazione pratica in situazioni concrete; la validità delle "teorie" o ipotesi che essa genera dipende non tanto da verifiche "scientifiche" della verità, quanto dalla loro utilità nell'aiutare le persone ad agire in modo più intelligente e abile. Nella ricerca-azione le "teorie" non sono convalidate indipendentemente e poi applicate alla pratica. Esse sono convalidate attraverso la pratica.

² Recentemente W.G. Runciman in un'opera importante di teoria sociale ha delineato una quadruplica differenziazione delle modalità di comprensione del sociale: il reportage, la spiegazione, la descrizione e la valutazione. Qui faccio una distinzione tra valutazione e spiegazione più avanti (p. 106), nella sezione "Diari", distinguo la descrizione dal reportage. Cfr. W. G. Runciman A Treatise on Social Theory, vol. 1 The Methodology of Social Theory, Cambridge University Press, Cambridge 1983.

1.2.1 Il modello di ricerca-azione di Lewin

Il termine "ricerca-azione" fu coniato dallo studioso di psicologia sociale Kurt Lewin. Il suo modello comprende una "spirale di cicli", che Kemmis³ rappresenta nel modo seguente (fig. 1):

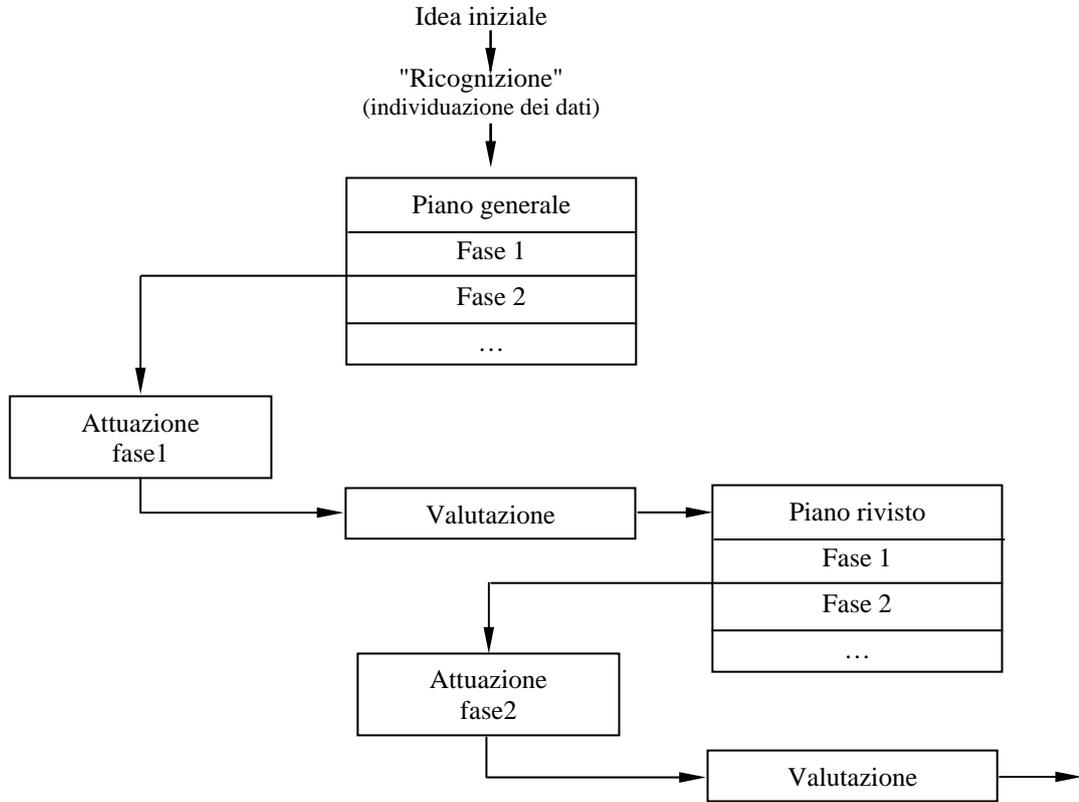
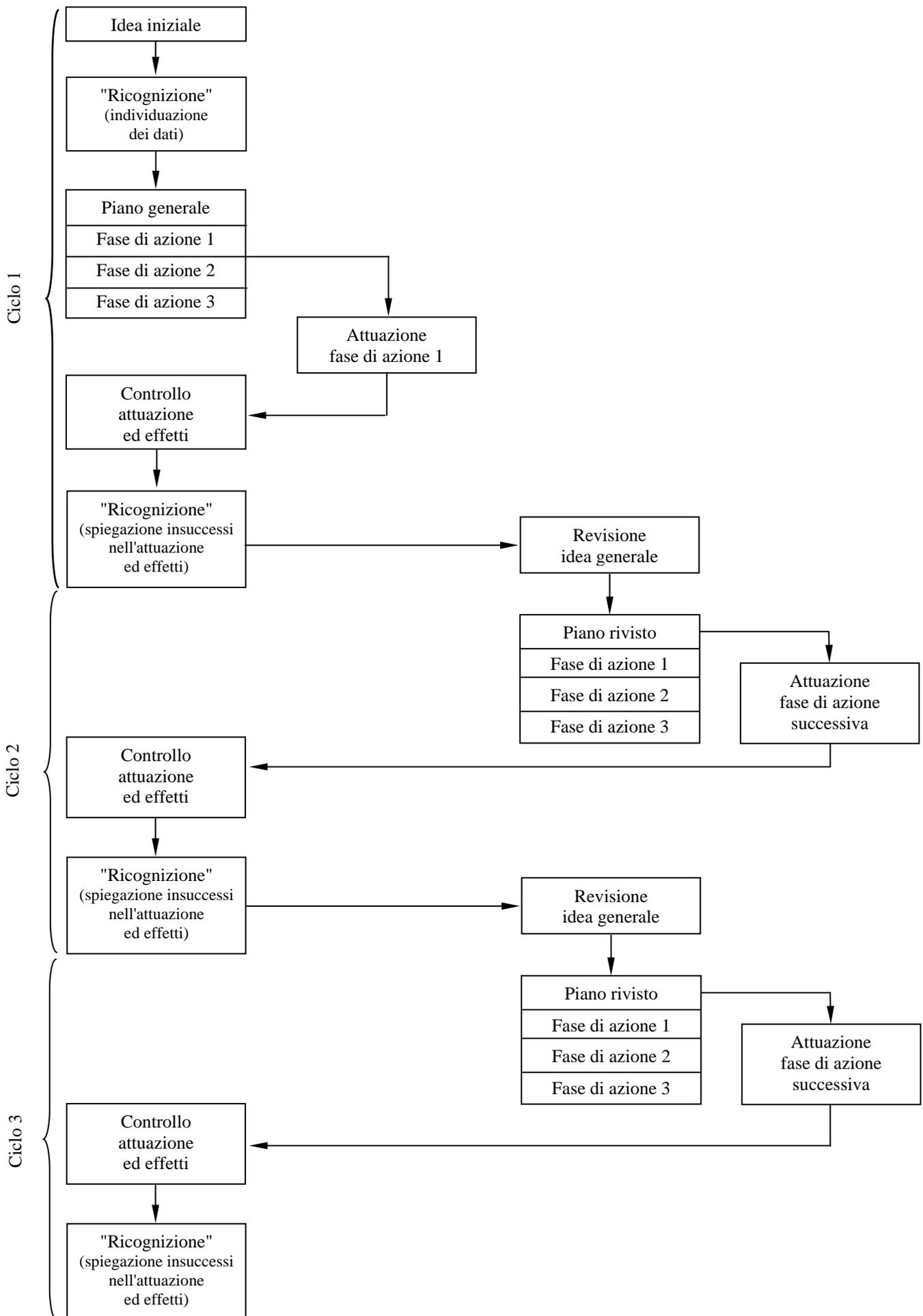


Figura 1

³ Cfr. S. Kemmis, *Action Research in Retrospect and Prospect*, relazione presentata alla riunione generale annuale dell'Australian Association for Research in Education, Sydney, novembre 1986.



Il ciclo di base delle attività comprende: "identificazione di un'idea generale", "ricognizione", "piano generale", "sviluppo della prima fase di azione", "attuazione della prima fase di azione", "valutazione", "revisione del piano generale". Da questo ciclo di base i ricercatori procedono poi a spirale passando a: "sviluppo della seconda fase di azione", "attuazione", "valutazione", "revisione del piano generale", "sviluppo della terza fase di azione", "attuazione", "valutazione" e così via.

1.2.2 *Un modello rivisto*

Nonostante io ritenga che il modello di Lewin sia un'ottima base per incominciare a capire che cosa implichi la ricerca-azione, il modello, così com'è rappresentato dalla figura 1, può indurre a pensare che l'idea generale possa essere individuata prima di avviare il processo, che la ricognizione consista semplicemente nell'individuazione dei dati e che l'attuazione sia un processo lineare. Ma io vorrei invece sostenere che:

- si dovrebbe poter cambiare l'idea generale;
- la ricognizione dovrebbe comprendere non solo l'individuazione dei dati ma anche l'analisi e dovrebbe essere ricorsiva nella spirale di attività anziché aver luogo solo all'inizio;
- l'attuazione di una fase dell'azione non è sempre facile e non si dovrebbe procedere alla valutazione degli effetti finché non sia stata controllata la portata di quanto è stato attuato Sulla base di queste critiche rivedrei il modello e rappresenterei la spirale come mostrato nella figura 2.

2. *Le attività di una ricerca-azione*

Quelle che seguono sono descrizioni delle attività presenti in un ciclo di ricerca-azione. Esse sono simili per molti aspetti a quelle contenute nell'Action Research Planner della Deakin University,⁴ ma le ho scritte principalmente alla luce della mia esperienza per cercare di aiutare gli insegnanti a fare ricerca-azione.

2.1 *Identificazione e chiarificazione dell'idea generale*

L'idea generale è essenzialmente un'affermazione che collega un'idea all'azione. Kemmis e collaboratori⁵ forniscono gli esempi seguenti:

- Gli alunni sono insoddisfatti dei metodi con i quali sono valutati. Come possiamo collaborare per migliorare le modalità di valutazione?
- Gli alunni sembrano perdere molto tempo in classe. Come possiamo aumentare il loro tempo di lavoro?
- I genitori sono disponibili a venire incontro alla scuola controllando gli allievi nei compiti a casa. Come possiamo rendere il loro intervento più efficace?

In altre parole l'idea generale si riferisce a uno stato di cose o a una situazione che si desidera cambiare o migliorare.

Kemmis e i suoi collaboratori avvertono che bisogna evitare quei "problemi per cui non si può fare nulla". Essi sostengono che "questioni come il rapporto tra la condizione socio-economica e la riuscita scolastica, tra abilità e la tendenza a fare domande in classe possono essere interessanti, ma sono solo vagamente collegati con l'azione". Non sono del tutto d'accordo con questa osservazione. Alcune idee effettivamente non possono essere facilmente collegate con l'azione e dovrebbero

^{4 4} Cfr. S. Kemmis e altri, *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Geelong, Victoria 1981.

⁵ *Ibid*

essere evitate, anche se possono risultare interessanti dal punto di vista teorico. Tuttavia ci sono situazioni che si possono collegare con azioni, anche se non si sa fino a che punto sia possibile fare qualche cosa al riguardo. Per esempio, se gli alunni sono insoddisfatti del modo in cui sono valutati, questo evidentemente incide sulla capacità dell'insegnante nell'aiutarli a imparare. L'insegnante, d'altra parte, può pensare che non si possa fare molto per cambiare il metodo di valutazione corrente. Tuttavia, vale la pena che l'insegnante sospenda il giudizio per un certo tempo, per vedere se non ci sia una qualche azione che, qualora adottata, potrebbe alleggerire gli effetti più pesanti del sistema in cui si trova a operare.

I criteri importanti per la selezione di un'idea generale richiedono che si consideri: a) se la situazione a cui essa si riferisce riguarda o meno il proprio campo di azione; b) se la situazione sia tale da desiderare di cambiarla o migliorarla.

Riguardo all'entità del cambiamento o del miglioramento, dovrebbe essere la ricerca-azione a stabilirla, anziché presumere di trovare una soluzione già pronta.

Un altro fattore da considerare selezionando l'idea generale, e su cui concentrare la propria ricerca, è la possibilità di farsi un'idea sbagliata della natura del problema o dell'aspetto che si vuole migliorare; così, l'insoddisfazione degli alunni per il metodo di valutazione può essere semplicemente un sintomo di un problema molto più profondo, che può venire alla luce nel corso della ricerca-azione. In questo caso l'insegnante dovrebbe intraprendere una serie di azioni che affrontino il problema più in profondità, invece di trattare semplicemente il sintomo. Può perciò essere necessario rivedere in continuazione l'idea generale durante tutto il processo di ricerca. Ecco perché, anziché "fissare" il punto centrale della ricerca all'inizio, ho previsto questa possibilità in ogni ciclo della spirale.

2.2 Ricognizione

Questa attività si può suddividere in due momenti: la descrizione dei dati della situazione (simile per molti aspetti al tipo di analisi basato sulle liste di controllo citate sopra) e la loro spiegazione.

2.2.1 Descrizione

E' necessario descrivere nel modo più completo possibile la natura della situazione che si vuole cambiare e migliorare. Per esempio, se il problema è quello degli allievi che perdono tempo in classe, sarà necessario avere informazioni del tipo:

- Quali allievi stanno perdendo tempo?
- Che cosa fanno quando perdono tempo?
- Perdono tempo facendo le stesse cose o facendo cose diverse?
- Che cosa dovrebbero fare quando perdono tempo?
- Che cosa fanno quando non perdono tempo?
- C'è un momento particolare della lezione o del giorno o tipo di argomenti in cui gli allievi perdono più spesso tempo?
- Quali sono le diverse forme in cui si manifesta la perdita di tempo?

Tutti questi dati aiutano a chiarire la natura del problema. La raccolta delle informazioni può fornire la base per classificare i dati rilevanti, creando per esempio categorie per classificare i diversi tipi di "perdita di tempo" individuati.

Nel corso della raccolta dei dati si possono verificare anche alcuni cambiamenti abbastanza radicali della comprensione dell'idea originaria. Si può per esempio decidere alla luce di questa attività che

molte delle cose che si ritenevano una "perdita di tempo", di fatto non lo sono, e che molte di quelle cose che si pensava non lo fossero, ora si rivelano essere tali.

2.2.2 Spiegazione

Una volta che si siano raccolti e descritti i dati rilevanti, è necessario spiegarli. Come si originano? Quali sono gli avvenimenti contingenti, o i "fattori critici", che sono in relazione con lo stato di cose descritto?

Nel porsi queste domande si passa da una descrizione dei dati a un'analisi critica del contesto in cui si originano. Questo comporta:

- una discussione preliminare (brainstorming) con generazione di ipotesi esplicative;
- una verifica delle ipotesi.

Un'ipotesi può riferirsi a una relazione tra i dati della situazione-problema e un qualche altro fattore o complesso di fattori che operano nel suo contesto. Per esempio, le seguenti ipotesi, generate da ricercatori e insegnanti che si occupavano del Ford Teaching Project, riguardano i problemi relativi all'aiuto da dare agli allievi per portarli a "ragionare autonomamente", in particolare l'uso del rinforzo positivo e la presentazione di informazioni fattuali:⁶

Ipotesi (Rinforzo positivo) Espressioni come "bene", "interessante", "giusto" in risposta a idee espresse dagli allievi possono ostacolare la discussione di idee alternative, dal momento che gli allievi tendono a interpretarle come tentativi di legittimare la formazione di certe idee piuttosto che altre.

Ipotesi (Presentazione di informazioni fattuali) Quando gli insegnanti presentano informazioni fattuali in forma scritta o verbale, gli allievi possono essere portati a non esprimere la loro valutazione, in quanto tenderanno a ritenere tali interventi come un tentativo per fare accettare le informazioni come vere.

Ognuna delle ipotesi sopra riportate contiene tre ingredienti. Il primo è la descrizione di certi fattori contestuali, come per esempio l'uso da parte dell'insegnante di termini come "bene", "interessante", "giusto". Il secondo è la descrizione di un miglioramento che si desidera ("la discussione di idee alternative"), o di una situazione che è necessario cambiare ("gli allievi non esprimono opinioni sulle informazioni disponibili"). Il terzo aspetto è una spiegazione del rapporto di cui parla l'ipotesi. Dopo aver generato alcune ipotesi mediante un brainstorming su un dato problema, si può procedere alla raccolta di informazioni utili per la verifica dell'ipotesi. Per esempio, si possono raccogliere dati sulla frequenza con cui un insegnante usa termini come "bene", "interessante", "giusto"; sugli effetti che tali espressioni hanno sulle risposte degli allievi; sui modi in cui gli allievi interpretano il loro uso. La raccolta di questi dati può portare a chiarire ulteriormente la situazione problematica, il che a sua volta conduce a un'ulteriore raccolta di informazioni ecc.

Anche quando si siano verificate le ipotesi e queste siano state convalidate, esse dovrebbero restare ipotesi piuttosto che diventare conclusioni dal momento che si possono sempre verificare casi in cui esse non valgono, per cui sarà utile una ricerca di spiegazioni più esaurienti. Il processo di analisi è un processo continuo, ma nella ricerca-azione esso deve essere interrotto per dare spazio

⁶ Cfr. J. Elliott e C. Adelman, *Innovation at the Classroom Level: A Case Study of the Ford Teaching Project*, CE203, Open University, Milton Keynes 1976.

all'azione; e l'interruzione dovrebbe aver luogo nel momento in cui si ha una certa sicurezza delle ipotesi, sì da permettere che esse guidino l'azione. Le spiegazioni non dicono a una persona che cosa fare, ma suggeriscono la possibilità di azione. Così, l'ipotesi relativa all'introduzione di informazioni fattuali non suggerisce all'insegnante di non introdurre informazioni fattuali e di lasciare invece che gli allievi vi accedano autonomamente, per esempio attraverso la ricerca in biblioteca, ma offre una guida. Suggerisce per esempio una strategia alternativa quale quella di esplicitare meglio agli allievi le proprie aspettative sul modo in cui essi debbano usare le informazioni presentate.

2.3 Costruzione del piano generale

Il piano generale di azione dovrebbe contenere:

- Una enunciazione riveduta dell'idea generale, che ormai è probabile sia cambiata, o almeno si sia ulteriormente chiarita.
- Una enunciazione dei fattori che si ha l'intenzione di cambiare e modificare, in modo da migliorare la situazione e le azioni che si intendono intraprendere in questa direzione. Per esempio: "Intendo cambiare il modo di presentare le informazioni fattuali agli allievi, spiegando loro in maniera chiara che uso devono farne". Sebbene il modello di Lewin suggerisca di fare un passo solo per ogni ciclo, in base alla mia esperienza ritengo che sia spesso necessario fare più passi per ciclo.
- Un resoconto delle negoziazioni che si sono avute o che si avranno con altre persone prima di adottare la linea di azione individuata. A un insegnante può succedere di dover fare riferimento ai colleghi o a un superiore per concordare alcune delle azioni individuate. Lo svolgimento del lavoro dei colleghi potrebbe infatti essere influenzato dagli effetti dei cambiamenti proposti; oppure i colleghi potrebbero trovarsi costretti ad assumersi responsabilità non loro, o potrebbero intervenire in maniera poco costruttiva se non consultati. Per esempio, un cambiamento di programma potrebbe rendere necessario avviare trattative con i colleghi, con il preside o persino con gli allievi e i genitori.

Come regola generale, all'inizio è bene che le fasi di azione proposte si collochino in ambiti in cui gli insegnanti-ricercatori abbiano la massima libertà di scelta. Solo successivamente, se sarà chiaro che l'unica soluzione a una data situazione necessita di un'azione concordata, la pianificazione dovrà coinvolgere le persone del caso. Comunque vale la pena di tenere presente dalla fase iniziale della pianificazione quali negoziazioni potrebbero essere necessarie se si dovessero intraprendere certe azioni.

- Una esplicitazione delle risorse necessarie per adottare le linee d'azione individuate; per esempio materiali, aule, attrezzature ecc.
- Una enunciazione del quadro di riferimento etico che regolerà l'accesso alle informazioni e la loro divulgazione.

Occorre chiedersi: le informazioni da me raccolte sulle attività e le opinioni di altre persone possono venire usate in maniera impropria da me o dalle persone che verranno a contatto con questi dati? e a chi potrebbe recare danno questo cattivo uso? Se la risposta è positiva, allora bisognerà cercare di fare in modo che le persone coinvolte possano controllare sia l'accesso ai dati e alle

analisi da loro forniti, sia il grado di diffusione delle informazioni raccolte. I concetti chiave sono qui riservatezza, negoziazione e controllo. Ci si dovrebbe impegnare a mantenere riservate le informazioni finché non sia chiaro se la persona interessata vuole diffonderle, e impegnarsi quindi a concordare con le persone coinvolte nell'azione la divulgazione dei dati con la clausola che, se dovesse persistere il disaccordo sulla questione della divulgazione, starà a loro l'ultima parola.

Ma non solo queste persone dovrebbero poter dire quello che pensano al riguardo. Altre persone solo indirettamente implicate potrebbero ugualmente venire danneggiate dal cattivo uso delle informazioni. Per esempio, un preside potrebbe subire delle conseguenze per la divulgazione di informazioni sulle procedure didattiche utilizzate nella sua scuola. Può quindi essere necessario chiarire il tipo di controllo che questa persona può voler esercitare sulla diffusione di informazioni relative alla sua scuola.

Il piano generale dovrebbe pertanto contenere la descrizione di un quadro di riferimento etico, che sia stato precedentemente discusso e concordato con le persone interessate.

2.4 Sviluppo delle successive fasi di azione

In questa fase si decide esattamente quali tra le azioni delineate nel piano generale verranno successivamente realizzate, e come saranno controllati il processo di attuazione e i suoi effetti. A tale scopo è necessario usare tecniche di controllo che:

- forniscano dati sulle modalità di attuazione della linea di azione;
- forniscano dati sia sugli effetti non voluti sia su quelli voluti;
- permettano di esaminare l'azione intrapresa da vari angoli o punti di vista.

2.5 Attuazione della fase (o delle fasi) di azione successiva

Può essere necessario un po' di tempo prima di riuscire ad attuare una linea di azione. ciò richiede di solito cambiamenti nel comportamento di tutti i partecipanti. Per esempio, un insegnante non può cambiare il proprio ruolo (o qualche aspetto di esso) senza che si verifichino in corrispondenza cambiamenti nei ruoli degli allievi in classe; ma tutto ciò può richiedere del tempo se l'azione o le azioni proposte comportano un mutamento abbastanza radicale del ruolo dell'insegnante. Il periodo di tempo necessario per garantire l'attuazione può dipendere o dalla frequenza del contatto che l'insegnante ha con il gruppo di allievi coinvolti nella ricerca o dalla capacità dell'insegnante di analizzare la causa del problema. In altre parole, può succedere che l'insegnante debba passare dal semplice controllo dell'azione in atto a una fase di ricognizione per cercare di individuare le cause che sono alla base delle difficoltà incontrate nel processo di cambiamento. Di conseguenza, può essere necessario modificare o cambiare l'idea generale del problema e del tipo di intervento necessario.

Anche se la fase di azione viene realizzata con relativa facilità, essa può creare effetti collaterali fastidiosi che richiedono di passare a una fase di ricognizione per meglio capirne l'origine. Ciò può a sua volta richiedere alcune modifiche e cambiamenti dell'idea generale e del piano generale di azione.

Nel passaggio dal semplice controllo dell'attuazione e degli effetti di un momento dell'azione a una fase di ricognizione può rendersi necessario il ricorso a una varietà più ampia di tecniche di controllo (si veda la batteria di tecniche presentata più avanti). Una pluralità di tecniche aiuterà a garantire una comprensione più approfondita della situazione. E' il momento adatto per produrre promemoria analitici (cfr. p. 113) e anche per ripensare all'orario. Quando dalla ricognizione

emerge la necessità di modificare un piano di azione, la stesura di uno studio di caso (cfr. p. 117) può far venire nuove idee sulle possibilità di azione nel ciclo successivo.

3. *Tecniche e metodi per la raccolta dei dati*

Si troverà qui di seguito un elenco di tecniche e di metodi che si possono usare per raccogliere i dati nelle fasi di ricognizione e di controllo della ricerca-azione.

3.1 *Diari*

E' utile tenere costantemente un diario in cui riportare "osservazioni, sensazioni, reazioni, interpretazioni, riflessioni, impressioni, ipotesi e spiegazioni".⁷ Gli appunti non dovrebbero limitarsi alla registrazione dei fatti nudi e crudi della situazione, ma anche dare un'idea di come ci si sente quando si partecipa a esperienze del genere.⁸ Aneddoti, resoconti pressoché testuali di conversazione e di scambi verbali, resoconti introspettivi delle proprie sensazioni, atteggiamenti, motivazioni e impressioni nel reagire a cose, eventi, circostanze: tutti questi elementi aiutano a ricostruire l'atmosfera della situazione riportata.

Nel già ricordato Ford Teaching Project avevamo suggerito agli insegnanti che avviavano una ricerca-azione in classe di far tenere un diario anche agli alunni. Come sostiene Kemmis,⁹ ciò permette all'insegnante di confrontare il proprio modo di vedere una data situazione con quello degli allievi. Comunque è importante ricordare che un diario è necessariamente un fatto personale e privato e che la divulgazione del suo contenuto dovrebbe essere fatta con il controllo dell'autore. La raccolta dei diari alla fine della lezione non dovrebbe essere obbligatoria. Un modo per garantire agli allievi un controllo effettivo sui diari potrebbe essere quello di tenere delle sessioni di valutazione periodiche in cui ognuno attinge ai dati del diario per confermare le proprie opinioni, la divulgazione del contenuto restando così sotto il controllo degli autori. Nulla vieta, tuttavia, lo scambio dei diari, se entrambe le parti sono d'accordo.

Infine, in una ricerca-azione il contenuto dei diari dovrebbe sempre essere accuratamente datato: all'inizio di ogni annotazione dovrebbero essere chiaramente indicati i dati relativi a classe, ora e materia. Le annotazioni possono variare per lunghezza e dovizia di particolari; probabilmente saranno più diffuse là dove si sia pianificato un intervento più preciso di controllo e di analisi.

3.2 *Profili*

Il profilo fornisce il quadro di una data situazione o persona nel tempo. In una situazione d'insegnamento si possono produrre profili di lezioni, o del comportamento di alcuni allievi. La *Guide to Classroom Observation* di Walker e Adelman dà alcuni esempi eccellenti di profili di lezioni.¹⁰

⁷ Kemmis e altri, *The Action Research Planner* cit.

⁸ Cfr. sopra, p. 96, nota 2.

⁹ Cfr. Kemmis e altri, *The Action Research Planner* cit.

¹⁰ Cfr. R. Walker e C. Adelman, *Guide to Classroom Observation*, Methuen, London 1975.

Uno schema di base che gli autori suggeriscono è la seguente tabella:

Tabella 1

Durata	10 minuti	20 minuti	30 minuti	10 minuti
Attività dell'insegnante	Insedimento Distribuzione dei testi	Presentazione dell'esperimento Istruzioni Domande	Aiuto nei gruppi che effettuano esperimenti	Chiarimenti
Attività degli allievi	Conclusione del lavoro della lezione precedente	Ascolto delle istruzioni Risposta alle domande	Esecuzione degli esperimenti	Trascrizione dei risultati degli esperimenti
Risorse	Libri di testo, penne, quaderni		Becchi Bunsen, molle, cibi, bilance	Quaderni, penne

Questi schemi possono essere inseriti nei punti più opportuni delle annotazioni del diario.

3.3 *Analisi dei documenti*

I documenti possono fornire informazioni rilevanti per le questioni e i problemi indagati. Per esempio, nell'ambito della ricerca-azione in classe, documenti d'interesse potrebbero essere:

- programmi e piani di lavoro;
- relazioni del lavoro curricolare svolto dai gruppi di lavoro e dalle commissioni scolastiche;
- prove di verifica e test usati;
- verbali delle riunioni;
- schede e materiali di lavoro;
- pagine di libri di testo;
- esempi di lavori scritti dai ragazzi.

3.4 *Testimonianze fotografiche*

Le fotografie possono cogliere gli aspetti visivi di una situazione. Per esempio, nell'ambito della ricerca-azione in classe possono catturare i seguenti aspetti:

- gli allievi mentre lavorano in classe;
- che cosa succede nella classe all'insaputa dell'insegnante;
- la disposizione fisica della classe;
- lo schema dell'organizzazione sociale della classe: per esempio se gli allievi lavorano in gruppo, da soli, o se siedono in file di fronte all'insegnante;
- la postura e la posizione dell'insegnante quando si rivolge ai ragazzi: per esempio seduto al loro livello o in piedi che li sovrasta.

Alcuni di questi dati possono essere raccolti solo con l'aiuto di un osservatore esterno, ma ce ne sono molti che possono essere raccolti dall'insegnante stesso.

I dati fotografici possono essere la base per discussioni con gli altri membri dell'équipe di ricerca-azione o con altri partecipanti della situazione in esame.

3.5 Videoregistrazioni e trascrizioni

Nell'ambito della ricerca-azione in classe, il registratore o il videoregistratore possono essere usati per registrare intere lezioni o parti di esse. A meno che il videoregistratore non sia usato da un osservatore, il suo uso è limitato. Se è l'insegnante (o sono gli allievi) a usarlo, esso può essere un elemento di disturbo, che scompare però a mano a mano che l'operatore diventa più esperto. Se la telecamera è fissa, è facile che non si riescano a filmare aspetti rilevanti e importanti, come per esempio gli scambi verbali tra l'insegnante e un particolare allievo in momenti non di insegnamento.

Il registratore portatile con il microfono incorporato disturba forse meno l'insegnante che abbia bisogno di spostarlo nella classe.

Una (video)registrazione è più proficua se prima si ascolta (o si guarda) e in seguito si trascrivono gli episodi interessanti e di rilievo. Questo permette all'insegnante di muoversi con maggiore rapidità e facilità all'interno di un episodio senza dover azionare continuamente avanti o indietro il (video)registratori. Comunque la trascrizione richiede moltissimo tempo, anche se gli insegnanti con cui ho lavorato confermano che ne vale la pena: la trascrizione permette una maggiore concentrazione del semplice ascolto. E pur vero che lo scarso tempo disponibile ridurrà la possibilità di effettuare la trascrizione.

3.6 L'osservatore "esterno"

Questa tecnica è efficace quando la "persona esterna" abbia ricevuto adeguate istruzioni da "chi sta dentro", cosicché sappia quali informazioni saranno poi utili. Nell'ambito della ricerca-azione in classe l'osservatore può raccogliere informazioni e trasmetterle nei seguenti modi:

- scattando fotografie e visionandole (possibilmente con commenti delle persone interessate);
- effettuando una videoregistrazione e mostrando all'insegnante una selezione di quanto ritiene significativo;
- prendendo appunti dettagliati di ciò che osserva, e utilizzandoli successivamente come base per una relazione che l'insegnante leggerà;
- lasciandosi intervistare dall'insegnante (in questo caso l'intervista sarà registrata o si prenderanno appunti).

L'osservatore esterno può essere un membro del gruppo di ricerca-azione che opera però al di fuori del campo di azione immediato; può essere un collega non coinvolto nella ricerca o una persona esterna che "visita" la scuola come esperto.

3.7 L'intervista

L'intervista è un buon sistema per scoprire come si presenta la situazione da altri punti di vista. Ho già accennato all'intervista a un osservatore esterno. E' però anche importante intervistare le persone con cui si interagisce normalmente. Nell'ambito della ricerca-azione in classe bisognerebbe intervistare con una certa frequenza un campione di allievi. All'inizio non è facile stimolare la

produzione di resoconti autentici, data la posizione di autorità dell'insegnante. Per ovviare a questo inconveniente si può chiedere a un consulente esterno di avviare le prime interviste. Egli potrà, con il permesso degli allievi, trasmettere le registrazioni all'insegnante, che le ascolterà e quindi discuterà con gli allievi i problemi che emergono. Se durante la discussione l'insegnante mostra di avere un'apertura mentale e una buona dose di imparzialità, gli allievi diventeranno sempre più disposti a parlare apertamente e direttamente con l'insegnante e si potrà così fare a meno dell'intermediario esterno. Un'alternativa al consulente esterno è quella di addestrare gli allievi a intervistarsi reciprocamente e in questo caso sarà l'allievo intervistatore a chiedere ai compagni il permesso di consegnare le registrazioni all'insegnante.

Le interviste possono essere strutturate, semistrutturate, non strutturate. Nell'intervista strutturata le domande sono stabilite dall'intervistatore; in quella non strutturata, a sollevare argomenti e questioni di interesse sarà l'intervistato. Una volta che quest'ultimo abbia individuato un argomento o un problema, l'intervistatore può chiedergli di ampliare, spiegare o chiarire alcuni punti.

Un espediente utile per aiutare l'intervistato a individuare questioni e argomenti è di far risentire la registrazione della situazione all'intervistato, sicché egli possa interrompere dove ha qualcosa da aggiungere. Un accorgimento analogo è quello di usare un qualche altro tipo di documentazione, per esempio una serie di fotografie, un documento ecc.

Nelle fasi iniziali della ricerca-azione, quando si desidera rimanere il più possibile aperti sulle informazioni che si considerano rilevanti, l'intervista non strutturata è probabilmente la soluzione migliore. In seguito, quando si sia chiarito il tipo di informazioni che si ritengono più pertinenti, si potrà passare a una procedura più strutturata. Anche in questo caso, però, l'intervistatore dovrebbe lasciare spazio per permettere agli intervistati di toccare argomenti e sollevare questioni importanti per loro. Una intervista semistrutturata, in cui l'intervistatore pone domande precedentemente preparate, ma lascia agli intervistati la libertà di fare digressioni e di sollevare problemi interessanti per loro a mano a mano che l'intervista procede (e non aggiunti alla fine) è probabilmente migliore di un'intervista rigidamente strutturata.

3.8 *La cronaca diretta (running commentary)*

In molte situazioni pratiche ci sono momenti in cui un partecipante ha l'esigenza di fermarsi per osservare quello che sta avvenendo. E' il momento opportuno per stendere una cronaca diretta dei fatti. In una situazione di insegnamento, questa tecnica può esser utilmente applicata quando si osserva un alunno o un gruppo di alunni intenti a lavorare su un compito.

L'osservazione dovrebbe durare almeno cinque minuti. E' bene non intervenire nel compito degli alunni. Ci si siede il più vicino possibile a loro, facendo però in modo di non incrociare gli sguardi (per esempio evitando di sedersi di fronte). Si evitino postura o posizioni che mostrano chiaramente che l'alunno o gli alunni sono osservati. Si cerchi di scrivere il più fedelmente e precisamente possibile tutto ciò che viene detto o fatto. Si annotino elementi come il tono, i gesti ecc. Ci si attenga a una stesura il più possibile descrittiva evitando giudizi o interpretazioni che impediscono di vedere ciò che sta effettivamente avvenendo (per esempio, commenti del tipo "hanno lavorato bene").

3.9 *Il pedinamento (shadow study)*

Qui un partecipante è "pedinato" per un certo tempo, e viene stesa una cronaca diretta sulle sue azioni e reazioni.

In situazioni di classe le persone pedinate possono essere l'insegnante o un alunno (nel corso di una serie di lezioni). Il pedinatore può essere un consulente esterno o un collega della scuola e a farlo

potrebbero essere membri diversi del gruppo di ricerca-azione che, a turno, possono osservare il soggetto in momenti diversi. In seguito il gruppo si potrà incontrare per mettere insieme le diverse osservazioni.

Gli osservatori dovrebbero essere informati sull'oggetto delle osservazioni e le loro relazioni dovrebbero essere messe a disposizione degli insegnanti-ricercatori (se sono stati utilizzati osservatori esterni).

3.10 *Liste di controllo, questionari, inventari*

Le liste di controllo (checklists) sono essenzialmente una serie di domande a cui una persona risponde da sé. Esse strutturano l'osservazione indicando il tipo di informazioni necessarie per rispondere alle domande. L'affidarsi esclusivamente alle liste di controllo può indurre a trascurare gli effetti non previsti degli interventi, e i fattori che nel loro contesto possono spiegare tali effetti.

Le liste di controllo dovrebbero sempre venire usate insieme a tecniche di controllo più aperte e meno strutturate, come registrazioni, osservazioni libere, cronache dirette, interviste non strutturate. La stessa raccomandazione vale per i questionari e gli inventari. Sono entrambi modi per sollecitare osservazioni e interpretazioni di situazioni ed eventi, e gli atteggiamenti al riguardo. Anche qui, però, ci possono essere importanti osservazioni e interpretazioni che chi ha preparato questi strumenti non aveva previsto.

Un questionario è essenzialmente un elenco di domande a cui si desidera venga data una risposta. È un modo per controllare se altre persone coinvolte in una data situazione darebbero la stessa risposta al tipo di domande che uno si è posto nella lista di controllo.

Un inventario è un elenco di enunciati su una data situazione, con i quali si vuole sapere se gli altri sono o non sono d'accordo. Le risposte possono essere date contrassegnando una delle seguenti categorie:

Totale accordo - Accordo - Incerto - Disaccordo - Totale disaccordo.

Un inventario è un ottimo sistema per scoprire il grado di disaccordo su osservazioni e interpretazioni.

Questionari e inventari permettono di quantificare osservazioni, interpretazioni e atteggiamenti. Possono servire come tecniche di supporto ad altre tecniche di natura più qualitativa. Per esempio, una volta in una scuola mi capitò di intervistare un piccolo campione di genitori sugli aspetti che valutavano nella scuola. In queste interviste non strutturate scoprii con mia sorpresa che più della metà dei genitori faceva considerazioni del tipo "interessato sia allo sviluppo personale e sociale dei ragazzi sia al loro progresso scolastico", "i ragazzi sono soddisfatti", "gli insegnanti si preoccupano dei singoli alunni", tutte considerazioni che andavano al di là delle risposte che avevo previsto, che vertevano piuttosto sui buoni risultati negli esami, disciplina e divisa. Se fossi partito da un questionario o da un inventario, probabilmente avrei tralasciato alcune delle considerazioni fatte sopra. Avendo invece stimolato queste osservazioni attraverso interviste non strutturate, le inserii successivamente in un inventario rivolto a un campione di genitori più ampio e rappresentativo. Ebbi così modo di verificare quanto i valori particolari emersi nell'intervista fossero condivisi dagli altri genitori della scuola in questione.

A mio parere gli inventari, presentati con la scala che ho indicato, sono migliori dei questionari, se usati come tecniche per la raccolta di dati che completino quelli raccolti attraverso interviste non strutturate o semistrutturate. Come sottolinea Winter,¹¹ queste ultime, come in una certa misura gli

¹¹ Cfr. R. Winter, *Dilemma Analysis: A Contribution to Methodology for Action Research*, in "Cambridge Journal of Education", XII (1982), 3.

inventari, permettono di esprimere opinioni ambivalenti. I questionari invece tendono a far emergere le opinioni come se queste non potessero essere ambivalenti.

3.11 *La triangolazione*

La triangolazione¹² non è tanto una tecnica di controllo, quanto un metodo più generale per correlare diversi tipi di dati, in modo da poterli confrontare e contrapporre.

Il principio fondamentale sotteso all'idea della triangolazione è la raccolta di osservazioni e resoconti di una situazione (o qualche suo aspetto) da vari angoli o prospettive al fine di operare un confronto. Per esempio, un insegnante può utilizzare per una data attività di insegnamento il punto di vista suo personale, il punto di vista degli alunni e quello di un osservatore esterno. Le informazioni possono essere raccolte mediante interviste, relazioni scritte, fotografie ecc.

Confrontando i diversi dati, si dovrebbero annotare i punti in cui si rilevano differenze, accordi e discordanze. Nei casi di discordanza, si possono confrontare i dati delle registrazioni e delle trascrizioni. E' anche consigliabile mettere in discussione i punti di disaccordo tra le varie componenti coinvolte, affidando preferibilmente il verdetto a una persona neutrale

La triangolazione dei dati è anche un'ottima premessa alla produzione di promemoria analitici.

3.12 *I promemoria analitici*

I promemoria analitici contengono le riflessioni sistematiche sulla documentazione raccolta e dovrebbero essere prodotti periodicamente, di solito alla fine di un periodo di controllo o di analisi. Questi promemoria possono registrare:

- nuovi modi di concettualizzare la situazione in esame;
- ipotesi emerse, che si vorrebbe sottoporre a ulteriori verifiche;
- annotazioni sul tipo di dati da raccogliere, per testare meglio concetti e ipotesi emergenti;
- enunciazioni di problemi e di questioni emergenti nell'ambito del proprio campo di azione.

Le analisi contenute in questi promemoria, che possono essere anche solo di un paio di pagine, dovrebbero essere confrontate con i dati sui quali sono basate, vale a dire con certe annotazioni del diario, o con sequenze di trascrizioni di (video)registrazioni.

4. Il tempo per la raccolta della documentazione

Nel selezionare le tecniche per la raccolta di dati si deve tenere conto realisticamente del tempo di cui si può disporre. E' opportuno cioè pensare in termini di quella che Len Almond, dell'Università di Loughborough, chiama "tempo contenibile".¹³

Per esempio, rispetto alla ricerca-azione in classe, un insegnante dovrebbe decidere esattamente quando e quanto tempo può mettere da parte per il controllo dell'azione e dei suoi effetti. E' inutile raccogliere più dati di quanti si possano elaborare e sottoporre alla riflessione; ed è inutile decidere di trascrivere tutte le registrazioni quando si sa di non avere il tempo per farlo. Quindi la scelta del numero di lezioni da controllare e delle tecniche da usare dovrebbe corrispondere a una valutazione

¹² Per un esempio cfr. J. Elliott e D. Partington, *Three Points of View in the Classroom*, Ford Teaching Project Documents, Cambridge Institute of Education, Cambridge 1976.

¹³ Cfr. M. James, *Institutional Self-Evaluation*, in *Approaches to Evaluation*, pt. 2, corso EC64 Block 2 della Open University su "Curriculum Evaluation and Assessment in Educational Institutions", Milton Keynes 1982.

realistica del tempo disponibile. Per questa valutazione è utile l'elaborazione di un calendario sulla base di un programma del tipo di quello messo a punto da Kemmis e collaboratori¹⁴ e illustrato nella tabella seguente:

Tabella 2

Fase	Data di inizio/fine	Controllo	Durata	Commenti
Messa a punto del piano generale	24/4/81 1/5/81			Verificare la disponibilità del registratore e la disponibilità di x a cambiare aula
Prima fase di azione	4/5/81 15/5/81	Registrare 20 minuti del primo anno Scienze nelle due lezioni settimanali Scrivere impressioni nell'ora a disposizione (diario) Intervistare gli studenti (tre per cominciare) per conoscere le loro impressioni	Due settimane Quattro lezioni	Riservare due ore venerdì alle 13 per risentire il nastro Scrivere solo le domande e le risposte Confrontare con le impressioni (mie e degli studenti)
Valutazione	Dopo le vacanze		Una settimana	Relazione verbale al gruppo di scienze il primo venerdì dopo le vacanze: 5/6/81

5. *Organizzazione e comunicazione delle attività di ricerca-azione nelle scuole*

Nel descrivere il ciclo della ricerca-azione ho ampiamente illustrato le attività che esso comporta e le tecniche di ricerca disponibili con esempi tratti dalla ricerca-azione nella classe.

Ma le attività e le tecniche descritte si applicano a qualsiasi ricerca intrapresa con lo scopo di migliorare le proprie azioni in situazioni sociali. Anche nell'ambito delle istituzioni educative, la ricerca-azione ha applicazioni che vanno al di là dell'indagine nella classe. Per esempio, essa può venir usata per migliorare la gestione delle scuole, il sistema di tutoraggio, la comunicazione insegnante-genitori ecc.

Ma poiché in questo contributo mi preme principalmente fornire un quadro di riferimento per la ricerca nella classe all'interno di una scuola, limiterò a questo contesto le osservazioni che seguono. Esse consistono in una serie di risposte a domande che ritengo importanti quando si organizza la

¹⁴ Cfr. Kemmis e altri, *The Action Research Planner* cit.

ricerca-azione nelle scuole.

5.1 *Quanto tempo è necessario per completare un ciclo?*

Non si può dare una risposta precisa a questa domanda. C'è il pericolo di accelerare il processo quando la situazione richiede di continuare un'attività per un periodo di tempo più lungo di quello originariamente previsto. Per esempio, spesso si abbandonano gli sforzi di attuazione sulla base di un'analisi molto superficiale dei problemi limitando l'analisi al periodo di tempo, peraltro inadeguato, ritenuto necessario per attuare l'azione programmata.

Tuttavia, è necessario prevedere approssimativamente il tempo necessario per completare in modo soddisfacente un'attività o un ciclo, in quanto si potrà così riadattare il calendario originario alla luce dell'esperienza.

Nelle scuole del Regno Unito il trimestre, che di solito è intervallato da vacanze abbastanza lunghe, viene assunto come unità naturale di organizzazione del tempo in cui completare un ciclo di attività di ricerca-azione nella classe. Dato che un trimestre è di quattordici settimane, un ciclo potrebbe essere programmato nel tempo nel modo illustrato nella tabella 3, riportata nella pagina seguente.

5.2 *Per quanto tempo dovrebbe continuare il processo a spirale prima di abbandonare il controllo continuo e spostare eventualmente la ricerca su un'altra area problematica?*

Anche in questo caso non è possibile dare regole generali; normalmente è necessario completare almeno tre, o forse quattro cicli prima di potersi considerare sufficientemente soddisfatti dei miglioramenti apportati. Nell'ambito della ricerca-azione nell'aula, ciò potrebbe voler dire un impegno di almeno un anno.

E' tuttavia possibile scoprire dopo un paio di cicli che non si può migliorare ulteriormente la situazione senza la collaborazione e l'intervento di altri elementi esterni all'équipe di ricerca. Per esempio, nell'ambito della classe si può decidere che è necessario rivedere l'organizzazione delle attività didattiche. O può succedere che sia necessario attuare dei cambiamenti che sono al di là della nostra portata, per esempio di programma o di organizzazione dell'orario di lavoro o del modo di formare i gruppi. In casi del genere l'équipe di ricerca della scuola dovrebbe contattare le persone interessate che hanno il controllo sulla realtà che occorre

Tabella 3

	Sett.	Attività	Controllo	Durata	Commenti
1° Ciclo	1	Chiarificazione idea generale	Classe 4T: tenere un diario di tutte le lezioni Registrazione una lezione alla settimana e raccolgere campioni di lavori scritti e di schede di lavoro per queste lezioni	Una lezione alla settimana (eccetto la stesura del diario)	Riunione dell'équipe
	2				
	3				
	4				
	5	Piano generale	Diario (4T)		Scrivere un promemoria analitico e iniziare a formulare il piano generale
	6				
	7	INTERRUZIONE DI META' TRIMESTRE			Scrivere una prima bozza del piano generale
	8	Piano generale	Diario (4T)		Discutere il piano generale nella riunione di équipe
	9	Sviluppo fase di azione 1	Diario (4T)		Scrivere il calendario per il controllo delle attività nelle settimane
	10				
	11	Attuazione fase di azione 1	Diario (4T) (+ tecniche selezionate nelle settimane 9-10)	} Due lezioni alla settimana	} Studiare la documentazione raccolta
	12				
	13			} Una lezione alla settimana	} Scrivere un promemoria analitico da comunicare ai collegi nella riunione di équipe
	14				
	15	VACANZE	Scrivere uno studio del caso (3000 parole al massimo + documentazione selettiva sul caso) per la riunione del gruppo di lavoro nella prima settimana del trimestre		
	16				
	17				
2° Ciclo	18				
	.				
	.				
	.				
	25				

cambiare. Di solito questi cambiamenti non si possono attuare dall'oggi al domani e le negoziazioni devono iniziare con un bel po' di anticipo, normalmente a scuola durante il trimestre di Pasqua. Mentre procedono le trattative esterne, la spirale della ricerca-azione dovrebbe concentrarsi direttamente su queste e non più sull'azione nell'aula. Si dovrebbe però usare la documentazione raccolta nell'aula come base per le negoziazioni che debbono ora essere controllate.

5.3 *Il piano generale e le relative decisioni sul controllo dovrebbero essere il frutto di uno sforzo individuale o collettivo?*

Ciò dipenderà dal gruppo di ricerca: se cioè le persone si trovano nella stessa situazione o in situazioni simili. Per esempio, se il gruppo lavora in équipe con gli stessi allievi, le decisioni dovrebbero essere responsabilità del gruppo. Se invece il gruppo consiste di insegnanti che lavorano con classi diverse (pur condividendo un problema comune), allora le decisioni dovrebbero essere individuali. Tuttavia, ci saranno linee di azione che i singoli potranno portare avanti insieme, ed è quindi importante che si proceda grosso modo di pari passo. Ciò permetterà anche un utile scambio di riflessioni e di strategie di ricerca. Un gruppo che lavori in situazione di classi diverse ma simili dovrebbe avere un coordinatore che:

- convochi approssimativamente tre riunioni per ciclo, per esempio all'inizio, a metà e alla fine di un trimestre;
- prenda nota del piano generale concordato;
- coordini le negoziazioni tra i singoli membri dell'équipe, il preside, altro personale, consulenti esterni ecc.;
- faciliti la comunicazione e la socializzazione di riflessioni e strategie di ricerca tra le singole persone;
- coordini la stesura dei resoconti e degli scritti sulla ricerca.

6. *La comunicazione dei risultati della ricerca-azione*

Lo studio di casi è un modo per documentare una ricerca-azione appena svolta. Idealmente un rapporto sul caso in esame dovrebbe essere fatto sulla base dei promemoria analitici. Si dovrebbe scrivere almeno un rapporto completo alla fine di ogni ciclo o piano di azione e di ricerca prima di passare a una questione o a un problema completamente diverso.

Lo studio di un caso nella ricerca-azione dovrebbe adottare un impianto storico, raccontando i fatti nel loro sviluppo temporale e dovrebbe comprendere (ma non necessariamente in sezioni distinte):¹⁵

- come si è sviluppata nel tempo l'idea generale;
- come si è sviluppata nel tempo la comprensione della situazione-problema;
- quali fasi di azione sono state avviate a seguito dei cambiamenti nella comprensione della situazione;
- in che misura sono state realizzate le azioni preventivate e come si sono affrontati i problemi insorti;
- gli effetti intenzionali e non intenzionali delle azioni intraprese, e le spiegazioni dei motivi per cui si sono verificati;
- le tecniche utilizzate per la raccolta delle informazioni sulla situazione-problema e le sue cause, e sulle azioni intraprese e i loro effetti;
- i problemi incontrati nell'uso di determinate tecniche e come sono stati risolti;
- i problemi etici insorti nella discussione sull'accesso a, e sulla divulgazione delle informazioni e sulla loro pubblicizzazione, e come si è cercato di risolverli;
- i problemi insorti nella negoziazione delle varie fasi di azione, nel concordare tempi, risorse e collaborazione necessari per la ricerca-azione.

¹⁵ L'elenco è una versione riveduta di una proposta di Kemmis e altri, *The Action Research Planner* Cit.

Stenhouse¹⁶ ha proposto un'utile distinzione tra lo studio di un caso, la documentazione selettiva sul caso e la documentazione complessiva di un caso.¹⁶ Nell'ambito della ricerca-azione la documentazione complessiva consisterà in tutti i dati raccolti sotto forma di registrazioni, trascrizioni, diari, appunti, fotografie ecc. La documentazione selettiva consisterà in una selezione ordinata di dati provenienti dalla documentazione complessiva, organizzati in base alla loro attinenza alle questioni considerate nello studio del caso. Lo studio di un caso è essenzialmente un'analisi della propria esperienza fino al momento attuale. Ogni tanto si dovrebbe confrontare l'analisi con i dati su cui essa è basata e cioè con le fonti primarie. Dopo aver scritto un rapporto sul caso, la documentazione potrà essere ordinata come documentazione selettiva sul caso. L'esistenza di quest'ultima permetterà al lettore di verificare le interpretazioni e spiegazioni contenute nello studio del caso utilizzando le fonti primarie.

7. Uso del materiale documentario

La ricerca-azione permette alle scuole di conciliare l'autovalutazione finalizzata a rendere conto della produttività della scuola con l'autovalutazione finalizzata allo sviluppo professionale. Gli studi di caso e le documentazioni selettive derivate dalla ricerca-azione possono fornire la base per rapporti sulla prassi didattica da discutere con i colleghi. La discussione può avvenire all'interno o all'esterno della scuola. Ecco alcuni esempi immaginari di modi in cui si possono usare gli studi di caso e le documentazioni selettive.

Esempio 1 (All'interno della scuola) Un insegnante usò il suo studio di un caso come base per discutere la sua pratica didattica in una riunione con i colleghi.

Esempio 2 (All'interno della scuola) A un coordinatore del gruppo di ricerca-azione fu chiesto dalla direzione di una scuola di riferire su un problema che riguardasse l'amministrazione e su cui il gruppo di lavoro avesse un'ampia documentazione. Il coordinatore esaminò quindi i diversi studi di casi e le documentazioni alla luce di questo problema, e produsse un rapporto che fu poi discusso con la direzione.

Esempio 3 (All'esterno della scuola) Il comitato direttivo chiese alla scuola un rapporto sui "Problemi di classe" per la riunione successiva. Il preside chiese all'équipe di ricerca-azione della scuola di prepararlo. I membri del gruppo misero a confronto i loro studi di casi e le documentazioni selettive per trarne problemi generali. In seguito ognuno produsse un breve resoconto generale di un problema e questi furono assemblati dal coordinatore per la presentazione al comitato direttivo.

Esempio 4 (All'esterno della scuola) Un'associazione insegnanti-genitori (PTA, Parents and Teachers Association) aveva espresso delle riserve sull'insegnamento delle materie di base nella scuola. Ciò diede l'avvio a un progetto di ricerca-azione. Il gruppo di lavoro preparò un rapporto di carattere generale dopo aver confrontato i vari studi di casi. La relazione venne discussa alla riunione generale annuale della PTA.

Un uso analogo di studi di casi e delle relative documentazioni potrebbe incoraggiare una maggiore integrazione tra l'esigenza di rapporti sulla produttività della scuola e l'esigenza di sviluppo professionale degli insegnanti. I materiali prodotti dalla ricerca-azione dovrebbero infatti

¹⁶ Cfr. L. Stenhouse, Case Study and Case Records: Towards a Contemporary History of Education, in "British Educational Research Journal", IV (1978), 2.

contribuire non solo alla causa della produttività; la discussione stimolata dal loro uso potrebbe anche avere un effetto di retroazione sulla riflessione che ha luogo "là dove esiste l'azione".