

L'indice

1. La ricerca azione
 2. Delle definizioni
 3. Guardiamo più da vicino
 4. Concetti chiave
 5. Cosa NON è la ricerca azione
 6. Quando fare la ricerca azione
 7. Come procedere
 8. Procedura: il campo d'indagine
 9. Procedura: definizione dell'obiettivo
 10. Procedura: il piano d'azione
 11. Strumenti di raccolta dati
 12. Strumenti introspettivi
 13. Strumenti descrittivi
 14. Strumenti d'osservazione diretta
 15. Altri strumenti
 16. La triangolazione
 17. L'attuazione: la raccolta dei dati
 18. Quali tematiche
 19. Esempio strumento: scheda aneddotica 1
 20. Esempio strumento: scheda aneddotica 2
 21. Esempio strumento: diario insegnante
 22. Esempio strumento: diario discente
 23. Esempio strumento: osservazione diretta 1
 24. Esempio strumento: osservazione diretta 2
 25. Esempio strumento: osservazione diretta 3
 26. Esempio strumento: *checklist*
 27. Esempio strumento: auto osservazione
 28. Esempio strumento: *self report*
 29. Esempi quesiti questionario
- Bibliografia

La ricerca azione

Carmel Mary Coonan
Università di Ca' Foscari di Venezia

Ormai non c'è occasione (corsi di aggiornamento, conferenze, convegni, pubblicazioni, ecc.) ove non si senta parlare o non si faccia accenno ad *action research* ossia alla ricerca azione. Ora, a parte un numero di insegnanti - verosimilmente molto ridotto - che avranno avuto l'opportunità di seguire un corso di aggiornamento dove si sarà anche parlato esplicitamente di cosa sia la *ricerca azione*, per la maggior parte questo termine evoca un qualcosa di avvolto nel mistero. La non conoscenza fa sì che vi sia una mistificazione del concetto, che si pensi che siano cose per ricercatori, studiosi, scienziati, ecc., insomma che non possa proprio riguardare gli insegnanti.

Da un punto di vista più in generale ci si chiede se quest'atteggiamento - un insieme di rifiuto nonché di paura - nei riguardi della ricerca sia una delle cause per cui i risultati di ricerche educative faticano ad arrivare nelle scuole.

La *ricerca azione* invece ha per scopo proprio quello di calare la ricerca nella realtà della scuola, e in particolare nella classe, attraverso il diretto coinvolgimento degli insegnanti. E' ricerca fatta **dagli** insegnanti **per** gli insegnanti.

Donde la necessità che tutti gli insegnanti siano informati su cosa sia la *ricerca azione* e su quali siano gli strumenti necessari per avviare un proprio progetto di ricerca.

Come nasce la ricerca azione?

La *ricerca azione* ha le sue radici nel lavoro di Lewin e nel suo lavoro nel campo delle scienze sociali in particolare con i problemi sociali collegati con le minoranze etniche negli Stati Uniti negli anni '40.

E' a partire degli anni 80 che la *ricerca azione* è approdata nel mondo della scuola soprattutto attraverso il lavoro di studiosi (quali per es. Kemmis, 1985, 1987 e Easen, 1985) in Australia, negli Stati Uniti e in Gran Bretagna.

Dagli anni novanta anche in Italia circola un interesse vivo nei riguardi di questa modalità di rinnovo professionale e d'aggiornamento soprattutto alla luce dell'autonomia scolastica che deroga molti poteri gestionali e di didattica alle scuole singole e, quindi, al corpo docente. Un esempio: nel 2000 il MPI, nell'ambito del Progetto 2000, ha lanciato un progetto nazionale di ricerca azione che coinvolge centinaia d'insegnanti e che ha il duplice scopo di introdurre questa modalità di ricerca nelle scuole e, allo stesso tempo, raccogliere dati sulla situazione dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere in ogni ordine e grado di scuola (escluse le materne) in Italia.

Oggi quindi, come non mai, l'insegnante, e la scuola, si trovano a dover affrontare autonomamente delle situazioni più varie dovendo saper prendere

delle decisioni che sono basate su una comprensione approfondita e 'scientifica' delle singole questioni.

Una delle situazioni nuove che la scuola e l'insegnante singolo è chiamato oggi a fronteggiare è quello della presenza – sempre più crescente nelle classi – di discenti non italofofoni, di recente immigrazione. Si presentano all'insegnante e alla scuola in generale degli scenari linguistici e culturali del tutto nuovo e che riguardano questioni quali l'inserimento, l'apprendimento e modalità di insegnamento. Sono questioni urgenti e la modalità di ricerca azione può consentire un approfondimento 'consapevole' di diverse tematiche e indicare dei percorsi d'azione da intraprendere. Vediamo ora alcune definizioni della ricerca azione.

©

Definizioni della ricerca azione

Della *ricerca azione* sono state date varie, ancorché simili, definizioni. Riportiamone alcune:

1. [Kemmis & McTaggart \(1982\) in Nunan \(1990:63\)](#):

La ricerca azione consiste “nell’esperimentare delle idee relative alla propria prassi per migliorarsi e per approfondire le proprie conoscenze riguardo al curriculum, l’insegnamento e l’apprendimento. Il risultato è un miglioramento in quello che succede nella classe e nella scuola, e un’articolazione e giustificazione migliore delle ragioni educative di base di quello che succede. La ricerca azione rappresenta una modalità di lavoro che collega la [teoria e la prassi](#) nell’insieme ‘idee-in-azione’”

(Action research is trying out ideas in practice as a means of improvement and as a means of increasing knowledge about the curriculum, teaching, and learning. The result is improvement in what happens in the classroom and school, and better articulation and justification of the educational rationale of what goes on. Action research provides a way of working which links theory and practice into the one whole: ideas-in-action.)

2. [Cohen & Manion \(1984: 41\)](#)

“Un percorso di ricerca azione costituisce un intervento, su scala minore, nel funzionamento del mondo reale e un’analisi da vicino degli effetti di quell’intervento”

(Action research is small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention.)

3. [Henry & Kemmis \(1985\)](#)

“La ricerca azione è una forma d’indagine [auto-riflessiva intrapresa da partecipanti](#) in situazioni sociali per migliorare la razionalità e giustizia delle loro prassi sociali o educative come anche la loro comprensione di queste prassi e delle situazioni dove si svolgono tali prassi. Queste partecipanti possono essere insegnanti, studenti o capi d’istituto e il processo è più potente se intrapreso in maniera collaborativi anche se a volte può essere intrapreso individualmente o anche con esterni”

(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.)

4. [Ebbutt \(1985\)](#)

La ricerca azione è “lo [studio sistematico](#) dei tentativi intrapresi da gruppi di partecipanti di cambiare e migliorare la prassi educativa sia attraverso le loro azioni pratiche sia attraverso la loro riflessione sugli effetti di queste azioni”.

(Action research is the systematic study of attempts to change and improve educational practice by groups of participants by means of their own practical actions and by means of their own reflections upon the effects of those actions.)

Come si vede dalle definizioni qui riportate rileviamo delle caratteristiche costanti – quasi delle parole chiave – che caratterizzano la ricerca azione: partecipanti all'azione; prassi; collegamento teoria e prassi; riflessione/autoriflessione, miglioramento/comprensione, ecc.

Per approfondire ulteriormente la nostra comprensione dello specifico della ricerca azione: i) prendiamo l'ultima definizione riportata (Ebbutt) e cerchiamo di guardare più da vicino le caratteristiche indicate; ii) illustriamo più approfonditamente le 'parole chiave'.

©

Guardiamo più da vicino

Per entrare di più nel concetto della ricerca azione abbiamo isolato tre espressioni nella definizione elaborata da Ebbutt e le commentiamo.

- ***Participants' own practical actions***
(Le azioni pratiche proprie dei protagonisti)

E' comune nel mondo dell'educazione e della scuola che progetti di ricerche su tematiche educative e didattiche siano svolte da chi - Università, IRSAE, Ministero, ecc., - non è direttamente **dentro** la scuola. Le conseguenze sono che tali ricerche - di natura *top-down* - siano considerate (e a volte lo sono) distanti dalle preoccupazioni e dagli interessi più concreti della scuola, e più specificatamente della classe, e che riguardino più squisitamente gli interessi teorici degli studiosi.

Tale divario (quello fra la teoria e la pratica) deve essere necessariamente colmato sia perché aspetti concreti, pratici possano (e debbano) informare la dimensione teorica, sia perché la dimensione teorica possa permeare più facilmente, nonché più proficuamente, la realtà operativa della scuola e della classe. Cosa che difficilmente avviene.

A questo punto ci si domanda: come tentare di superare il divario 'teoria-realtà concreta', e, nel contempo, pervenire ad una maggiore valutazione ed una maggiore focalizzazione sulla realtà concreta dell'insegnamento? La risposta sta nell'assegnare la ricerca agli insegnanti, i veri protagonisti, partecipanti, della prassi educativa e didattica.

La *ricerca azione*, quindi, è caratterizzata sia dal fatto che l'oggetto della ricerca è radicato nella situazione reale (la prassi, le azioni che ivi avvengono) della classe stessa (o della scuola in senso più esteso) sia dal fatto che sono gli insegnanti stessi (i protagonisti) ad **originare** ed a **svolgere** la ricerca.

- ***Own critical reflection on effects of action***
(Una propria riflessione critica sugli effetti dell'azione)

La *ricerca azione* nella scuola è vista sotto due aspetti, uno più "tradizionale" e l'altro più radicale.

La visione più tradizionale (Crookes, 1993) vede la *ricerca azione* nella scuola come uno strumento per la riqualificazione professionale dell'insegnante. Acquisire la capacità di gestire in maniera appropriata ed efficace gli strumenti della *ricerca azione* permette all'insegnante di affrancarsi dalla schiavitù di chi è in balia delle mode metodologiche (Nunan, 1989), di chi, per paura o per ignoranza, rimane rigidamente fissato a schemi e ad idee fossilizzate, di chi non sa elaborare giustificazioni articolate per una propria scelta didattica che si discosta da quella in moda al momento. Gli strumenti e la procedura della ricerca azione offrono all'insegnante la possibilità di esplorare la realtà nella quale opera e di analizzare come lavora, di introdurre dei cambiamenti e di sperimentare novità. Il tutto criticamente, di modo che possa al termine del proprio lavoro

spiegare e giustificare il suo operato con argomentazioni teoriche e ragionate.

La visione radicale non ignora questa visione più tradizionale ma vede la *ricerca azione* anche come uno strumento per avviare cambiamenti educativi fondamentali dal basso, ossia dalle scuole stesse (piuttosto che dall'alto, ossia da istituzioni quali gli IRRSAE, Provveditorati, Ministeri, ecc.). I fautori di tale visione (Carr & Kemmis citati in Crookes, 1993) vedono la scuola come una comunità di ricercatori con il compito, attraverso la ricerca azione, di interrogarsi su lo *status quo*, di mettere in discussione valori e comportamenti che sono tacitamente accettati e impliciti nelle strutture esistenti e nelle scelte fatte nella scuola.

I cambiamenti e i miglioramenti che dovrebbero risultare dalla *ricerca azione* - sia che venga avviata autonomamente da singoli individui/gruppi sia che faccia parte di un programma più complessivo impostato dalla scuola, nella scuola per la scuola - possono aver luogo solo attraverso un profondo lavoro di riflessione. Si parla infatti di '*reflection in action*' e '*self-reflective enquiry*'.

Questi due termini, assieme, si riferiscono alla necessità che l'insegnante rifletta criticamente sul proprio agire e sugli effetti prodotti dalla sua azione. Non è quindi un riflettere su questioni teoriche astratte ma su fatti concreti della classe/scuola, della sua classe, della sua scuola.

E' proprio questa la caratteristica della *ricerca azione* che la rende un valido strumento per corsi di aggiornamento per insegnanti in servizio.

La riflessione sulle proprie azioni è caratteristica fondamentale, quindi, della *ricerca azione* ed è il *sine qua non* perché cambiamenti e miglioramenti si avverino. Tuttavia, a volte può essere necessario che l'insegnante debba rivoluzionare il suo modo di vedere le cose. Questo richiede non un semplice cambiamento di comportamento quanto un cambiamento di prospettiva, un *paradigm change* (Easen, 1985) che è ben più radicale e per questo anche più difficile da realizzare. In altre parole non è questione di cambiare i bottoni su un vestito ma di cambiare proprio il vestito.

Questa considerazione porta a identificare un'altra caratteristica della *ricerca azione*: che il *self reflective enquiry* è più proficuo se viene condotto in gruppo con colleghi, proprio perché, a differenza dello studio e della riflessione individuale, permette una circolazione di più idee, più esperienze, più conoscenze e più prospettive che insieme possano servire a scuotere o ad illuminare chi riflette.

- ***Systematic study***
(Studio sistematico)

Come indica Kenmis (Henry & Kemmis, 1985) la *ricerca azione* non deve essere confusa con il lavoro che ogni insegnante coscienzioso fa ogni giorno con la sua classe: preparazione di piani di lezioni, programmazione, interrogazioni, ecc. Né può essere confusa con le idee intuitive che l'insegnante ha della classe, dei problemi di apprendimento che hanno i suoi allievi, ecc., perché queste sono impressioni intuitive, soggettive e opinabili dato che non nascono da osservazioni sistematiche.

In altre parole, perché si possa parlare di *ricerca azione* l'insegnante dovrà impostare un percorso di lavoro - per quanto minimo sia - articolato in fasi, tempi, ed obiettivi da raggiungere. Questo assicurerà sia sistematicità sia maggiore obiettività nella riflessione e nella valutazione dei dati raccolti.

Adesso rivolgiamo la nostra attenzione ad alcune dei concetti chiave che scaturiscono dalle definizioni oppure che sono impliciti nel concetto stesso di ricerca azione.

©

Concetti chiave

Qui di seguito raccogliamo alcuni concetti fondamentali caratterizzanti la ricerca azione. Per ognuno facciamo una breve illustrazione per presentarne i tratti essenziali.

Ricerca iniziata dagli insegnanti

Aspetto fondamentale della ricerca azione è che abbia origine dall'insegnante. In questo modo ci si assicura che: i) l'insegnante sia protagonista della ricerca; ii) essendo protagonista il terreno è pronto per una sua crescita professionale; iii) si è sicuri di trattare questioni che interessano direttamente l'insegnante stesso e, più in generale, il corpo docente, particolarmente se della stessa disciplina e grado di scuola.

Situazionale – centrato sulla classe

Il campo interessato da un percorso di ricerca azione ha le sue origini in una situazione specifica – quella della classe (scuola) dell'insegnante e si svolge su un aspetto (un'azione / evento / situazione / caso) di essa. Le soluzioni proposte attraverso la ricerca azione sono specifiche e tagliate su misura di quella classe precisa e vanno a 'nutrire' immediatamente la classe. In questo la ricerca azione si distingue da altri tipi di ricerca che si attua nella scuola – soprattutto la ricerca didattica e applicata - i cui risultati tardano ad entrare nella realtà della classe.

Sistematica

La ricerca azione, per potersi chiamare 'ricerca', non può esimersi dal seguire un certo rigore, anche se tale rigore non raggiunge i livelli della ricerca applicata. In sostanza, si segue un percorso che consente un'osservazione e una valutazione sistematica e la sistematicità è garantita perché il percorso è pianificato in termini di tre fasi fondamentali: agire - osservare – valutare.

Diagnostico e terapeutico

Molto spesso la ricerca azione viene usata per *risolvere* problemi. E' l'uso più evidente che se ne può fare e riflette un'impostazione 'terapeutica' della ricerca: se c'è un problema troviamo una terapia per trattarla. Tuttavia, la ricerca azione può essere usata anche per altri motivi che non devono per forza nascere dall'esistenza di un problema, ad esempio, il desiderio di provare una nuova tecnica, oppure di misurarsi con una metodologia innovativa. Inoltre, l'impostazione 'terapeutica' sembra saltare una fase che logicamente può precedere la 'terapia' – quella della diagnosi di un problema, quella di vedere se c'è un problema e capirne la natura. In questo senso quindi la ricerca azione può anche essere concepito per individuare dei problemi che non sono apparente oppure la cui natura non è chiara.

Non generalizzabile

La *ricerca azione* non mira a fornire dati generalizzabili ad altri contesti simili. I risultati di un qualsiasi progetto di *ricerca azione* sono da

considerarsi pertinenti solo per il contesto preciso al quale è legato anche se, è pur vero, i dati raccolti possono informare chi lavora in contesti simili. Dato questo limite, la *ricerca azione* può fare a meno di alcuni accorgimenti che progetti di ricerca applicata non possono fare - istituzione di gruppi di controllo accanto a quelli sperimentali, selezione campione rappresentativo, ecc.

Colma il divario teoria - pratica

Nella formazione professionale dell'insegnante (sia la formazione iniziale che quella in servizio) si tende a seguire un percorso 'top-down', ossia a trattare in maniera teorica degli aspetti teorici omettendo di fare l'aggancio (difficoltoso) con la realtà della classe. Donde la critica fatta da parte degli insegnanti che i contenuti dei corsi non rispondono alle loro reali esigenze, che non sembrano pertinenti, che non sono interessanti e, soprattutto, non sono d'aiuto. Questo perché chi fa i corsi non conosce la realtà della classe e non sa fare un collegamento con essa. Si assiste, in sostanza, ad un divario fra la teoria (fatta da altri, non-insegnanti) e la pratica (il lavoro dell'insegnante). La *ricerca azione* è in grado di colmare questo divario perché la teoria nasce dalla pratica e non viceversa. In questo senso quindi il percorso è 'bottom-up' perché la teoria non è il punto di partenza quanto un momento intermedio e trova la sua ragion d'essere negli aspetti della pratica in esame.

Due ruoli uniti: insegnante&ricercatore

Il divario fra teoria e pratica viene colmato soprattutto perché nella *ricerca azione* l'insegnante assume il ruolo di ricercatore. Il dover riflettere sulle motivazioni di fondo del suo agire e il dover valutarlo criticamente obbliga a considerare la dimensione teorica della prassi e ad esplicitare delle giustificazioni per le azioni. In generale tale 'lavoro' non viene richiesto all'insegnante. Il suo lavoro era (ed è per la maggior parte) eseguire (programmi, indicazioni nei libri di testo, metodologie altrui, ecc.) per cui definirlo 'protagonista' nel senso pieno e responsabile della parola nel progetto istruttivo e formativo della scuola è esagerato. Attraverso la *ricerca azione* invece l'insegnante prende in mano la sua situazione, diventa l'attore principale del destino suo e della scuola perché in grado di trovare delle risposte idonee per le sue condizioni e per quelle specifiche e peculiari della sua scuola (e non per una scuola astratta e teorica).

Percorso concreto: pratica-teoria-pratica

Elemento chiave caratterizzante un progetto di *ricerca azione* è il fatto che è radicato nella prassi. Un percorso di ricerca, quindi, parte da un aspetto di una situazione concreta e i risultati vanno direttamente e immediatamente ad informare quella stessa situazione concreta. La teoria (o discorso teorico) pertanto non costituisce il punto di partenza (come per esempio in un percorso *top down*) e neanche il punto di arrivo. La teoria trova il suo posto nel momento in cui si riflette sulla prassi. I risultati delle attività di teorizzazione contribuiscono direttamente ad informare i tipi di cambiamento o innovazione da introdurre o decisioni da adottare nella situazione concreta in oggetto.

Espoused theories versus theories in action

La distinzione nel titolo rimanda al concetto che siamo capaci di dire una cosa e di farne un'altra. In altre parole, non sempre quello che facciamo si riflette in quello che diciamo. *Espoused theory* significa letteralmente 'la teoria sposata' ossia la teoria che dico di seguire, che ho abbracciato. *Theory in action* invece significa letteralmente 'teorie in azione' ossia le teorie che traspaiono dalle mie azioni. L'*espoused theory* è quello che dico di fare e le *theories in action* sono invece le cose che di fatto faccio. Può sussistere fra i due un 'performance gap', ossia un divario di cui sono consapevole e che voglio 'risolvere'; oppure di cui non sono per nulla consapevole. Nel primo caso la ricerca azione sarà terapeutico e nel secondo caso sarà diagnostico. Un esempio tipico, nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere, è l'insegnante che canta le lodi dell'approccio comunicativo ma che in classe fa ricorso ad un approccio misto del metodo grammatica-traduzione e quello audio-orale. La ricerca azione evidenzierà il 'gap'.

Cambiamento di prospettiva

Una ricerca azione viene attuata per due motivi: miglioramento della prassi didattica e miglioramento professionale – le due cose devono essere collegate. Perché ciò si avveri è necessario che si assegni al momento di osservazione e, soprattutto, alla riflessione il suo giusto peso in tutto il percorso. La riflessione – momento in cui si discute e si teorizza – è quindi molto importante affinché ci sia la piena comprensione della ricerca in corso. La riflessione può essere svolta individualmente ma è più fruttuosa se fatta in collaborazione con colleghi (anche perché è difficile discutere da soli!) perché il confrontarsi, il condividere idee, opinioni, convincimenti e conoscenze aiuta ad operare quello che viene chiamato un *paradigm change*, ossia la capacità di vedere le cose con occhi nuovi.

Emancipatorio e illuminante

Quello che opprime di più un insegnante è la consapevolezza di non avere in pugno la sua situazione. E' in balia di chi si presenta come esperto in fatto di curriculum, metodologie, tecniche, materiali, valutazione, ecc. Davanti alla libertà d'insegnamento, l'insegnante è perso perché non sa operare le opzioni che meglio si addicono per la sua classe. Avere in mano gli strumenti della ricerca azione e saperli gestire bene dà in mano all'insegnante un potere che gli manca, un potere che è frutto di una conoscenza e una consapevolezza molto maggiore di quanto normalmente ha. L'insegnante ha gli strumenti per esplorare; esplora per se stesso (e non per altri) e si rende conto del peso delle sue azioni, dei loro effetti su tutta la classe e che le azioni possono essere gestite, manipolate e cambiate a seconda le singole situazioni. In questo senso la ricerca azione emancipa perché assegna all'insegnante un ruolo di responsabilità e di libertà allo stesso tempo. Una conseguenza di tale ruolo, se svolto bene, è quindi l'illuminazione perché c'è una nuova consapevolezza, una realizzazione sia del proprio potere sia della potenzialità della ricerca azione stessa.

Ricerca empirica

La ricerca azione si chiama ricerca empirica perché si basa sull'osservazione e sulla raccolta di dati 'comportamentale'. L'osservazione e la raccolta avviene su un arco di tempo in cui le informazioni sono condivise, discusse, registrate, valutate e sulle quali poi si decide di agire.

Etnografico-qualitativo

La ricerca azione si chiama etnografica perché privilegia una modalità di indagine che è esplorativa, che è interessata a registrare quello che avviene, a notare i processi in corso in una data situazione. Per fare ciò usa strumenti quali il diario e le schede, ecc. e intervista le persone coinvolte nelle situazioni indagate. La modalità privilegiata di analisi e valutazione dei dati raccolti è di tipo qualitativo (proprio perché i dati stessi sono essenzialmente qualitativi) ed interpretativo. La modalità d'analisi interpretativa è ritenuta migliore per il fine che si prefigge un insegnante attraverso la ricerca azione – raggiungere una più penetrante comprensione della situazione nella quale opera e, allo stesso tempo e come conseguenza, crescere professionalmente.

La ricerca è pubblica

Caratteristica di qualsiasi ricerca è che sia resa pubblica e questo vale anche per la ricerca azione. Il pubblico al quale ci si può rivolgere può essere i propri colleghi di scuola, i genitori degli alunni, le istituzioni che sovrintendono la scuola, una rivista specializzata (es. rivista per insegnanti di lingua), ecc.

C'è quindi il bisogno di prevedere la produzione di qualche relazione scritta e/o orale dove tutta la ricerca ed i suoi risultati siano documentati.

Alla luce di questa esigenza chi intraprende un progetto di *ricerca azione* solitamente tiene un '*log book*' (una specie di 'diario di bordo') con documentati per iscritto tutti i passi intrapresi nella ricerca. In questo modo diventa più semplice redigere una relazione finale se questi appunti sono disponibili e ben redatti.

Ci sono vari modi attraverso i quali rendere pubblico il proprio lavoro di *ricerca azione* e disseminare informazioni riguardanti i suoi risultati:

- seminari o conferenze per una presentazione orale;
- produzione di un '*video report*' del progetto che comprende anche interviste delle varie persone coinvolte;
- *display* fotografico (se il tipo di progetto si presta);
- produzione di manifesti composti di documenti scritti e fotografiche;
- relazione scritta
- *workshops* (anche per corsi di aggiornamento)

©

Cosa NON è la ricerca azione

Seguendo Henry & Kemmis (1985) indichiamo cosa NON è la ricerca azione.

La ricerca azione NON va confusa con:

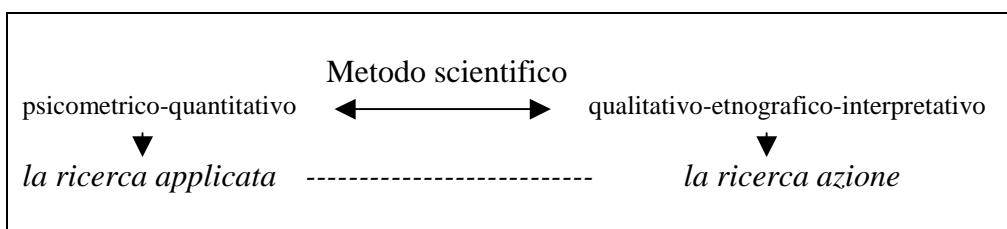
1. le cose che normalmente fa un insegnante quando riflette sul proprio insegnamento. La ricerca azione è sistematica e necessita la raccolta di dati per la riflessione che in questo modo può essere rigorosa e critica.
2. il solo trovare soluzioni a problemi. Chi fa ricerca azione è spinto da un desiderio di conoscere, comprendere, e migliorare il mondo (leggi: la classe, la scuola) cambiandolo e di saper come va migliorato vedendo gli effetti creati dai cambiamenti introdotti.
3. una ricerca che 'ricerca' altre persone. La ricerca azione viene svolta da un insegnante sul *proprio* operato e sulla *propria* situazione (che può comprendere anche il suo modo di lavorare con, e per, altre persone).
4. il metodo scientifico delle scienze sociali e storiche che si limitano a fare ipotesi e a trarre conclusioni dai dati raccolti. La ricerca azione non fa solo questo. La ricerca azione si preoccupa della crescita personale e professionale del ricercatore (l'insegnante) e mira non solo ad un'interpretazione delle situazioni ma anche ad un loro cambiamento. Quindi la ricerca azione ha una finalità duplice: il cambiamento (in meglio) sia del ricercatore sia delle situazioni nelle quali lavora.
5. la ricerca applicata. La ricerca applicata è molto rigorosa e attua delle procedure e si prefigge degli obiettivi che non servono alla ricerca azione. Quali sono alcuni di queste procedure e obiettivi?
 - Controllo rigoroso delle variabili
 - Selezione rigorosa e quantitativamente rappresentativa dei partecipanti-campioni
 - Costituzione di gruppi di controllo accanto a gruppi sperimentali
 - Pre-test e un post-test dei gruppi di controllo e sperimentali
 - Uso della quantificazione statistica inferenziale
 - Creazione delle domande di ricerca trasformati poi in ipotesi da confermare
 - Rigido – non consente dei cambiamenti nel suo corso di svolgimento
 - Non mira necessariamente a trovare soluzione a problemi
 - Mira a generalizzare i risultati a situazioni simili.

- Si occupa della comparazione di prodotti, ad es. metodi, tecniche, materiali, ecc. (la ricerca azione per converso è più preoccupato con processi)
- Non è collegata con la 'pratica'

A quanto detto si aggiunge anche che la ricerca azione non va confusa con:

- quello che nella scuola si chiama impropriamente 'progetto' (impropriamente perché di norma non si raccolgono dei dati per giudicare la 'bontà del progetto alla fine di un tempo stabilito) dove l'insegnante (o un gruppo d'insegnanti) programmano un intervento didattico nuovo fissandone degli obiettivi, individuando dei contenuti e trovando/creando dei materiali. Il progetto può diventare oggetto di una ricerca azione se si raccolgono dati sugli effetti e gli esiti (ad esempio: indice di gradimento da parte dei discenti; difficoltà d'attuazione; efficacia nello stimolare l'uso della L2, ecc.) del progetto;
- quello che si chiama 'ricerca didattica' – ricerca che di norma coinvolge più figure istituzionali e che NON parte dall'insegnante e dai suoi specifici interesse.

La ricerca azione quindi, benché la si può chiamare scientifico, non lo è nei termini della ricerca applicata. Mettendo i due metodi scientifici su un continuum, la ricerca azione si troverebbe al polo estremo denominato 'qualitativo-etnografico-interpretativo' e la ricerca applicata all'altro polo estremo denominato 'psicometrico-quantitativo'. E' evidente che, essendo un continuum, ci possono essere delle modalità miste dove, per esempio la ricerca azione assume una dimensione più sperimentale e 'paragona' una tecnica con un'altra, ecc. Può anche fare uso di qualche quantificazione. Ma in sostanza l'orientamento di base rimane sempre qualitativo e interpretativo.



Quando fare un progetto di ricerca azione?

Secondo Cohen & Manion (1984:44) ci si può impegnare in percorsi di ricerca azione essenzialmente per cinque motivi.

La ricerca azione serve quando:

1. si vuole trovare una soluzione per un problema già identificato oppure migliorare una data situazione;
2. si vuole introdurre degli approcci innovativi d'insegnamento e d'apprendimento in un sistema che tende ad inibire innovazione e cambiamento;
3. si vogliono migliorare i rapporti (normalmente carenti) fra il ricercatore 'accademico' e l'insegnante;
4. si vuole trovare un alternativo alla prassi consueta di confrontare dei problemi in maniera soggettiva e impressionistica;
5. si vuole attuare della formazione 'in servizio' capace di fornire all'insegnante degli strumenti, metodi e abilità che portano ad una più acuta capacità analitica e una maggiore auto-consapevolezza.

Vediamo ora come si comincia un progetto di ricerca azione.

©

Come procedere

Prima di approfondire la procedura per la preparazione e lo svolgimento di un progetto di ricerca azione serve un consiglio per evitare quello che molti fanno, soprattutto nelle prime esperienze di ricerca azione - quello di impostare progetti troppo grandi. Bisogna invece elaborare progetti che siano di piccole dimensioni nonché lavorare in gruppi piccoli (anche di solo due persone). La ricerca azione si sviluppa per cicli, a spirale ed è in questo modo che si estende il suo raggio di azione, in modo 'cumulativo'. Nuovi cicli possono necessitare la presenza di nuove persone nel gruppo e in questo modo il gruppo piccolo di partenza può essere allargata.

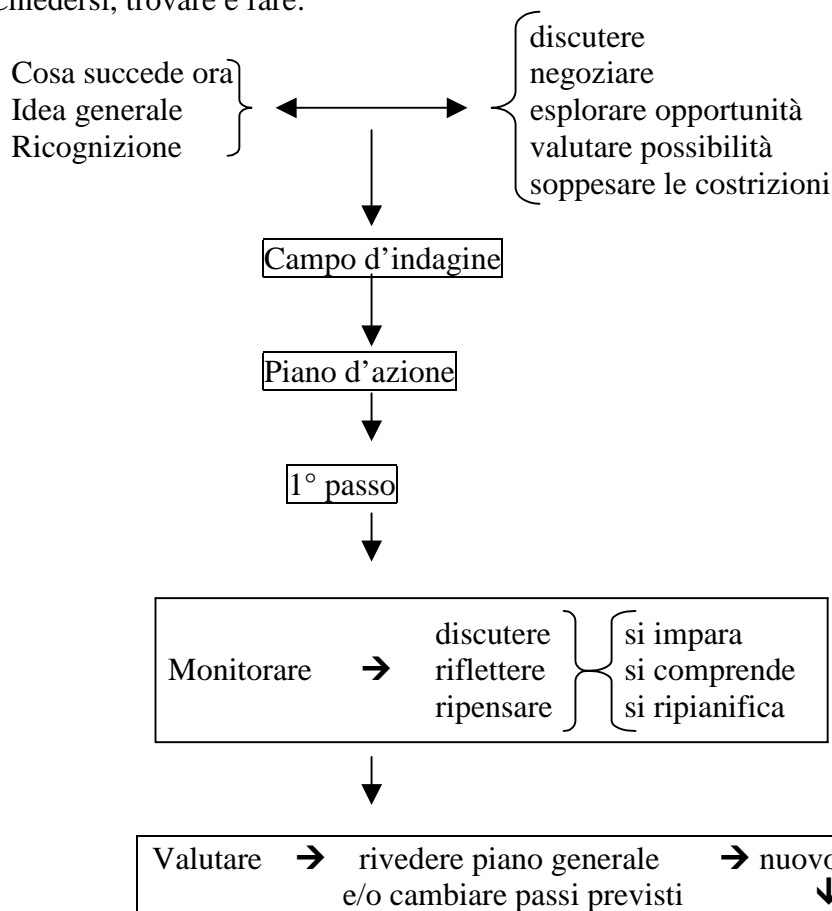
Il ciclo di ricerca azione: procedura

In sostanza i passi da svolgere sono cinque:

1. Pianificare
2. Agire
3. Osservare
4. Riflettere
5. Valutare

Questi cinque passi sono racchiusi nel modello a spirale di ricerca azione proposto da Kemmis et al (1981) che qui riproduciamo in forma schematica:

Chiedersi, trovare e fare:



Passiamo ora a vedere più in dettaglio ogni momento del processo riferendoci ai cinque passi sopra indicati. Nella realtà, un gruppo di ricerca elaborerà un documento scritto, sulla base delle annotazioni fatte durante la discussione, che riporta il piano di lavoro/piano d'azione.

©

Procedura: il campo d'indagine

La prima fase della **pianificazione** consiste nel decidere il campo d'indagine della ricerca.

All'inizio di una ricerca azione non sempre si ha chiaro l'oggetto della ricerca e, se si è costituito in un piccolo gruppo di colleghi, sarà necessario discutere e negoziare per decidere quali tematiche, questioni, argomenti o altro interessano tutti i membri. Ci sarà chi ha un'idea chiara da approfondire come ci sarà chi ha ancora bisogno di riflettere, per questo nella prima fase si discuterà per individuare un'idea generale che accomuna e interessa tutti e che è collegata con la prassi corrente. Si parlerà quindi della propria classe, dei propri studenti, e della propria situazione; durante le ore d'insegnamento si starà attenti alle cose che succedono e che potenzialmente potrebbe costituire l'idea o la tematica generale della ricerca.

Nunan (1989) suggerisce che il punto di partenza per una ricerca azione è la sensazione generale che la prassi esistente potrebbe essere migliorata. Porsi delle domande aiuta a scoprire se c'è un divario fra le proprie intenzioni e ideali e la propria pratica:

- C'è qualcosa che mi rende perplesso, che mi sbalordisce o che mi irrita in rapporto al mio insegnamento o l'apprendimento dei miei allievi?
- Ci sono delle idee nuove che vorrei provare/sperimentare nella mia classe?
- Che cosa faccio in concreto nella mia classe? C'è una differenza fra quello che credo di fare e quello che veramente faccio? E' un problema? Se sì, c'è qualcosa che posso o dovrei fare per risolverlo?
- Che cosa mi piacerebbe imparare di me stesso/a come insegnante? Come lo potrei scoprire?
- Che cosa fanno in classe i miei allievi? Che cosa stanno imparando? E' quello che voglio che imparino? Vale la pena che imparino questo?
- Ci sono problemi nella mia classe? Se sì, c'è qualcosa che posso fare per risolverli?

Nota bene: lo scopo di una ricerca azione potrebbe essere *diagnostico* in un senso molto ampio del termine. Questo significa che l'oggetto, e anche l'obiettivo, della ricerca è quello di osservare la classe a tutto campo per *individuare* aspetti da poter approfondire in cicli successivi di ricerca azione. La ricerca quindi consiste nel trovare, in una maniera sistematica e non intuitiva, questioni, argomenti e problematiche.

In questa sede invece discutiamo le fasi da svolgere per una ricerca *terapeutica* in cui l'aspetto da esplorare già esiste. Viene individuato dagli insegnanti durante le discussioni collettive preliminari.

La discussione per determinare il campo dovrà necessariamente tenere in mente una serie di fattori la cui considerazione sarà determinante per la decisione finale. Si dovrà, in altre parole, considerare se è opportuno esplorare tale campo; considerare che cosa è possibile o non è possibile fare tenuto conto dell'esistenza di certi limiti (ad es. temporali, strumentali, ecc.).

Per esempio, due insegnanti che vorrebbero esplorare la tematica dell'inserimento di bambini cinesi nelle classi della scuola elementare dovranno considerare bene la fattibilità dell'idea se solo uno degli insegnanti ha (o sta per ricevere) bambini cinesi nella sua classe.

L'identificazione dell'idea o tematica generale richiederà quello che viene chiamato una ricognizione. La ricognizione consiste nel trovare informazioni e dati sull'idea generale attraverso discussione, consultazione di documenti e la letteratura in merito. Questo tipo di esplorazione dovrebbe portare a circoscrivere il campo d'indagine ed aiutare a identificare l'obiettivo specifica della ricerca.

©

Procedura – definizione dell’obiettivo

La seconda fase della pianificazione consiste nella definizione precisa dell’**obiettivo** della ricerca. Questa è diversa dalla definizione del campo d’indagine. Il campo d’indagine dà delle indicazioni molto generali sulla questione che si vuole esplorare. L’obiettivo invece indica chiaramente la direzione che si vuole prendere, indica chiaramente cosa si vuole fare, dimostrare, trovare, vedere, evidenziare, ecc., con la ricerca.

Supponiamo che le discussioni preliminari abbiano individuato uno spiccato interesse da parte del gruppo di ricerca per gli errori linguistici commessi dai discenti non italofoeni. C’è chi parla degli errori di pronuncia, chi gli errori d’ortografia, chi il fatto che errori non ne vengono commessi perché il discente non apre bocca, ecc. Il campo d’azione che si vorrebbe esplorare – gli errori linguistici dei bambini non italofoeni – si dimostra però vasto, troppo vasto perché sia affrontato in un solo ciclo di ricerca azione. Che cosa è che si vuole considerare esattamente? Il campo comprende:

- errori di comprensione/produzione?
- errori orali/scritti?
- errori grammaticali/testuali/pragmatici/ecc.?
- errori prodotti in certe attività?
- capacità di correggere gli errori propri/altrui?
- la gravità degli errori?
- modalità di correzioni degli errori orali/scritti?
- tipo di feedback positivo/negativo agli errori?
- correzione fra pari come modalità d’apprendimento?
- ecc.

Da questa lista (incompleta) ci si rende conto che identificare il campo d’indagine di per sé non basta. E’ necessario delimitare il campo ulteriormente per identificare un aspetto preciso, specifico e proponibile (nei limiti della situazione concreta) come obiettivo.

La discussione preliminare ha quindi anche questo scopo – quello di ‘limare’ gradualmente il tema prescelto fino ad arrivare ad un micro-aspetto, preciso e specifico.

Definire l’obiettivo è difficile e richiede del tempo ma vale la pena dedicarne perché:

- siccome tutte le scelte successive da fare si basano sull’obiettivo, un obiettivo mal definito si ripercuote sul piano generale e le azioni che si svolgono;
- un obiettivo mal definito non dà un’adeguata direzione alla ricerca.
- dall’obiettivo definito si è in grado di capire se il proprio ‘progetto’ è troppo vasto.

Riferendoci quindi al campo sopra, possibili obiettivi potrebbero essere:

- esplorare l’efficacia e l’indice di gradimento della correzione fatta in coppia (bambino italiano-bambino non italofono) dei propri errori scritti ;
- individuare gli errori grammaticali (scritti od orali) più ricorrenti di un dato bambino non italofono;

- capire la natura (positiva/negativa) del feedback dato dall'insegnante al discente non italofono;
 - capire i miei (insegnante) atteggiamenti nei riguardi degli errori linguistici dei miei discenti non italofoeni;
- ecc.

Durante la definizione dell'obiettivo come anche nei momenti successivi ad esso è utile ricercare delle informazioni sulla tematica coinvolta, cercando di documentarsi e di approfondire le proprie conoscenze in merito.

©

Procedura: il piano d'azione

Con l'obiettivo definito si è pronto a passare alla terza fase della pianificazione – la preparazione del piano d'azione.

In pratica il piano d'azione costituisce un piano di massima perché nell'ottica della ricerca azione le decisioni prese prima dell'attuazione del progetto possono, ad attuazione avvenuta, essere sempre riviste e cambiate o anche integrate in base all'analisi e alla valutazione in corso.

Che cosa serve indicare nel piano d'azione?

1. Una presentazione breve delle motivazioni di base del piano stesso;
2. I passi da compiere indicando i tempi, la scelta degli strumenti, la sequenza d'uso di questi, la scelta dei metodi d'analisi.

I passi

I passi rappresentano la struttura della ricerca, la sua spina dorsale. Si indica cosa va fatto per primo, cosa va fatto dopo sia come avvio all'attuazione sia nell'attuazione stesso. I passi riguarderanno:

- preparazione all'attuazione del progetto;
- l'articolazione per la raccolta dati
- momenti d'analisi, riflessione e valutazione.

Ad esempio, un primo passo come avvio del progetto di ricerca potrebbe essere quello, essenziale, di avvisare la scuola e, altrettanto importante, far approvare la ricerca da parte del collegio docente perché in questo modo non solo si rispetta il protocollo di comportamento che richiede che si informi chi è coinvolto – anche indirettamente - nel progetto ma ci si assicura anche dell'appoggio del corpo docente, vostri colleghi.

Se prendiamo l'obiettivo "Capire le capacità dei discenti di correggere i propri errori orali" dobbiamo pensare a qualche attività durante le quali gli studenti si possono correggere e dobbiamo anche pensare a come 'catturare' i momenti in cui si correggono per cui, nell'ambito dell'attuazione stessa del progetto i passi indicati potrebbero essere, nell'ordine: i) individuazione del tipo di attività orali idoneo da proporre ai discenti; ii) reperimento di un numero sufficiente di mangiacassette per la registrazione dei discenti (tutti?) durante lo svolgimento delle attività; iii) lo svolgimento e registrazione delle attività; iv) riascolto delle attività e strumento d'osservazione (scheda? video registrazione e poi scheda?) per la raccolta di dati sulle modalità e capacità di auto correzione eseguita durante l'ascolto.

Il tempo

Affianco all'indicazione dei passi da svolgere va indicato *quando* saranno svolti e il *tempo* che si dedicherà ad ogni passo (la durata). A questo fine si predisporrà un calendario che indica non solo quando (e il numero di volte) saranno raccolti i dati ma anche quando avranno luogo i momenti collettivi e collaborativi di analisi, riflessione e valutazione. Così facendo si ha anche un'indicazione non solo di quando inizia il progetto ma anche di quando potrà/dovrà concludersi.

In riferimento all'esempio specifico dell'obiettivo riportato sopra, si dovrà indicare *quando* tali attività potranno essere svolte (c'è un certo giorno della settimana che è più indicato? Forse la lezione in cui c'è compresenza con un collega il quale potrebbe dare una mano nella gestione degli strumenti?) e si

dovrà indicare la *frequenza*, ossia il numero di attività che i discenti dovranno svolgere e il numero di 'riascolti' (saranno sufficienti una/uno? Se servono di più, qual é l'arco di tempo che sarà coinvolta complessivamente?).

Tutte queste considerazioni vanno fatte tenendo in conto il tempo complessivo che si ha. Le possibilità d'azione sono diverse a seconda che si ha un mese (prima che la scuola chiude per le vacanze) oppure tre mesi.

Gli strumenti

In un progetto di ricerca (azione) si raccolgono dati. Quindi il progetto non consiste unicamente nel far fare qualcosa innovativa ai discenti (ad es. una nuova attività) oppure all'insegnante (ad es. insegnare la grammatica in un maniera diversa dal solito). Non si riduce, in altre parole, al solo svolgere di qualche attività didattica. Perché si possa parlare di progetto di ricerca, bisogna che vengano raccolti dati riguardanti quell'attività didattica.

Ad esempio, per quanto riguarda l'uso di una nuova attività mi potrebbe interessare, per la ricerca, uno o più aspetti:

- le difficoltà incontrate nell'eseguirle
- gli atteggiamenti dei discenti nei riguardi della novità
- l'efficacia dell'attività nel fare usare la L2 ai discenti (ad es. quantità di L2 prodotta)
- ecc.

A seconda dell'ottica che scelgo dovrò individuare uno o più strumenti capaci di darmi le informazioni che servono. Ad esempio, come faccio a sapere le difficoltà che hanno incontrato i discenti nell'eseguire le attività? Posso chiederglielo. Ma come? Usando due mezzi – il questionario oppure l'intervista. Se ho del tempo e preferirei delle informazioni meno 'strutturate', potrei chiedere agli studenti di tenere un diario nel quale riportare le loro reazioni, idee, o opinioni. Potrei anche decidere di integrare la voce del discente con le mie stesse osservazioni usando uno strumento (una scheda aneddotica?) dove riporto dati su *critical incidents* quando avvengono. Posso, in altre parole, decidere di attivare, contemporaneamente o sequenzialmente, più strumenti per avere una visione più completa della questione (triangolazione). Posso anche decidere di usare un solo strumento per poi decidere dopo, alla fine del primo ciclo, che serve un altro strumento per raccogliere ulteriori informazioni.

Gli strumenti a disposizione dell'insegnante sono numerosi e la loro scelta va fatta in considerazione in primo luogo dell'obiettivo e poi dei tempi (per l'uso) e dei tempi (a disposizione).

L'analisi

Nell'ambito della ricerca azione ci sono due diversi modi di operare un'analisi e una valutazione: uno è di tipo quantitativo e l'altro è di tipo qualitativo. Per adottare il primo modo bisogna avere dati che si possono contare. Si sceglie il secondo modo quando tali tipi di dati non sono disponibili. Va ribadito tuttavia che nella ricerca azione la quantificazione dei dati non va fatto fine a se stesso. Si opera sempre una valutazione di tipo qualitativo, interpretativo anche sui dati quantificati.

Modo quantitativo: nella ricerca azione **non** si fa uso della statistica inferenziale (ad es. deviazione standard, *t*-test, correlazione, analisi fattoriale, ecc.) per l'analisi quantitativa. Si opta per procedure che fanno parte della

statistica descrittiva: contare (tipi, risultati), ordinare (ad es. dal più alto al più basso), individuare la frequenza, trovare la media, ecc.

Ad esempio:

- il tipo e la frequenza d'uso di strategie usate dall'insegnante per rendere il suo input comprensibile;
- il numero e tipo di interventi concreti fatti dal discente L2 nella classe;
- il numero medio di interventi correttivi fatti dall'insegnante al discente L2 durante le lezioni
- i tipi più frequenti di errori scritti del discente L2

Gli strumenti che più si prestano ad un'analisi quantitativa sono le schede di (auto) osservazione, le *checklist*, *test*, *pattern analysis*, e le domande chiuse del questionario.

Modo qualitativo: Per evitare che l'analisi e la valutazione qualitativa siano troppo intuitive e soggettive si cerca di risalire a delle regolarità o a degli aspetti ricorrenti nei contenuti raccolti.

Per farlo si può avere ricorso ad un *content analysis*. Nel *content analysis* si individuano concetti ricorrenti o salienti nei dati raccolti. Li si annotano, si possono contare (l'analisi qualitativa diventa materia quantificabile) e individuare la loro frequenza, e si possono anche associare i concetti individuati alle persone che le hanno detti.

La quantificazione aiuta a dare una forma a dei dati che altrimenti sarebbero sfuggenti. La forma che gli si dà diventa poi la base per le interpretazioni e valutazione che seguono.

Gli strumenti/metodi di raccolta dati che più si prestano a questo tipo di analisi sono quelli introspettivi, quelli descrittivi, l'intervista e le domande aperte del questionario.

Tornando al piano generale d'azione, bisogna indicare le modalità d'analisi che si vorrà adottare nell'analisi dei dati.

- quali dati si prestano ad essere quantificati? Come li si vuole quantificare? Tabelle di frequenza? Le percentuali? La media? Quali mezzi grafici usare? Le istogrammi, le torte?
- quali dati invece non possono essere quantificati e che devono essere interpretate in maniera qualitativa?

Strumenti di raccolta dati

- il diario; il *verbal report*
- *field notes*; la cronaca; il profilo
- la scheda aneddotica;
- schede /griglie d'osservazione; *checklist*
- audio e video registrazioni: *stimulated recall*, *pattern analysis*
- il portfolio
- il questionario
- l'intervista
- test

Gli strumenti maggiormente usati nell'ambito della ricerca azione per la raccolta di dati sono: il diario, il *verbal report*, i *field notes*, profili, cronache, schede aneddotiche, schede/griglie d'osservazione, *checklist*, questionari, interviste, audio registrazioni, video registrazioni, *pattern analysis*, *test*, portfolio (di documenti vari - didattici e non), *stimulated recall*.

Ognuno di questi strumenti è in grado di fornire un certo tipo d'informazione e può richiedere la presenza di un'altra persona all'infuori dell'insegnante stesso per la raccolta delle informazioni.

Per capire la natura dei dati che ogni singolo strumento di raccolta può fornire, possiamo adottare alcuni criteri:

a) *soggettivo/oggettivo*

Per *soggettivo* s'intende uno strumento che fornisce dati che i) sono più o meno impressionistici; ii) subiscono/riflettono l'influenza di chi li raccoglie. La soggettività dei dati tuttavia può essere 'mitigata' e resa più oggettiva in un secondo momento attraverso l'analisi che si opera (cfr. *content analysis*). Gli strumenti soggettivi per eccellenza sono quelli introspettivi (ad es. il diario, lo *stimulated recall*,) attraverso i quali possiamo 'entrare' nella testa (e nel cuore) di chi ci fornisce i dati e scoprire la dimensione psicologica - affettiva e cognitiva - del suo agire e dei suoi atteggiamenti. In altre parole vediamo come il soggetto interessato vede e vive la questione in esame.

Si fa una distinzione fra un'attività introspettiva (il guardarsi dentro) - tipicamente svolta nella compilazione del diario - e attività retrospettiva (pensare a cose passate) - tipicamente svolta attraverso il *verbal report*. Ambedue le attività sono capaci di consentire un'auto-osservazione e un'auto-rivelazione.

Per *oggettivo* s'intende uno strumento che ci fornisce dati che, paragonati ai precedenti, riflettono e rappresentano più da vicino la realtà esterna e visibile dei fatti. L'influenza da parte di chi raccoglie/fornisce i dati è ridotta al minimo.

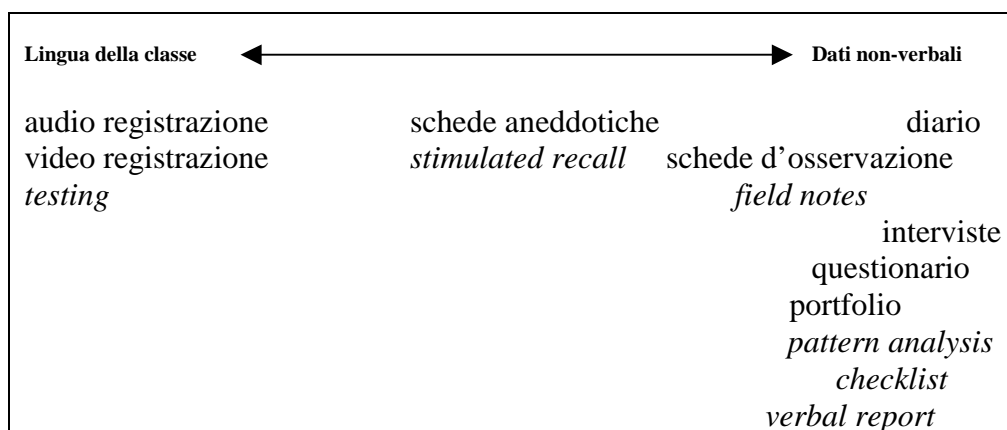
Più che una dicotomia, possiamo considerare la distinzione *soggettiva/oggettiva* come un *continuum* sul quale collocare nella seguente maniera gli strumenti di ricerca (Nb. Il termine *field note* comprende anche la cronaca e il profilo):

+Soggettivo	Oggettivo+
diario	schede osservazione
<i>stimulated recall</i>	questionario
<i>field notes</i>	registrazione audio
interviste	registrazione video
schede	<i>testing</i>
	portfolio
	<i>pattern analysis</i>
	<i>checklist</i>
	<i>verbal report</i>

b) verbali o non verbali

Questo secondo criterio s'incrocia con il primo ed indica quali strumenti sono in grado di catturare dati linguistici veri e propri e quali strumenti, al contrario, non ne sono in grado. Anziché fornire dati linguistici, questi ultimi sono in grado di fornire informazioni d'altra natura; ad esempio: comportamenti di vario tipo, reazioni, atteggiamenti, mosse linguistiche, ecc.

L'*audio* registrazione, per esempio, è in grado di catturare la lingua verbale orale ma non gli aspetti non-verbali che accompagnano la comunicazione. Le schede/griglie d'osservazione difficilmente possono catturare la dimensione linguistica mentre le schede aneddotiche lo possono fare anche se in maniera molto ridotta e soggettiva.



c) osservatore od osservato

In un progetto di *ricerca azione* l'insegnante stesso è l'artefice del lavoro di ricerca. Imposta e articola il lavoro nelle sue varie fasi e interpreta i dati per meglio comprendere il proprio operato nella classe o nella scuola in generale. Abbiamo anche visto come sia utile che l'insegnante, soprattutto nelle fasi di riflessione, lavori con altri colleghi. Ma oltre l'aiuto nella riflessione, vediamo che l'aiuto dei colleghi può essere necessario anche per la raccolta dei dati. Questo tipo di sostegno è necessario quando l'insegnante è l'oggetto *osservato*.

Infatti, i ruoli dell'insegnante-ricercatore possano essere sia quello d'*osservatore* sia quello d'*osservato* (ad esempio quando fa un'auto-osservazione).

Come *osservatore*, come chi osserva altri, l'insegnante ha a disposizione una serie di strumenti che gli permettono di raccogliere dati su quello che osserva: i vari tipi di *field notes*, i *test*, il questionario, ecc.

In altri casi invece è lui stesso che deve essere osservato; è lui che è il *focus* dell'osservazione. In questa circostanza l'*osservato* (l'insegnante stesso) ha bisogno dell'aiuto di un'altra persona che possa raccogliere i dati su di lui. Quest'altra persona può essere, a seconda l'obiettivo della ricerca stessa, sia un collega sia gli studenti stessi.

Nel caso del diario, del *verbal report* e dello *stimulated recall*, l'insegnante è *osservatore* ed *osservato* al tempo stesso perché in ambedue i casi, l'insegnante riflette su sé stesso.

Usando la tabella sotto, possiamo individuare quali siano gli strumenti che l'insegnante stesso può usare per osservare terzi (sono di norma strumenti che non intralciano lo svolgimento del suo insegnamento) e quali siano gli strumenti che solitamente terzi usano per osservare l'insegnante e/o la sua classe.

Strumenti usati dall'insegnante	Strumenti usati da terzi
intervista (per es. agli studenti)	intervista (all'insegnante)
audio registrazione (degli studenti)	audio registrazione (dell'insegnante)
questionario (agli studenti)	questionario (all'insegnante)
<i>field notes</i>	videoregistrazione
portfolio	schede d'osservazione
schede aneddotiche	<i>checklist</i>
<i>test</i>	
<i>pattern analysis</i>	
<i>checklist</i>	

d) Strumenti *chiusi* e strumenti *aperti*

Con questa dicotomia si vuole evidenziare le potenzialità che offrono gli strumenti per esplorare a mente aperta la realtà osservata.

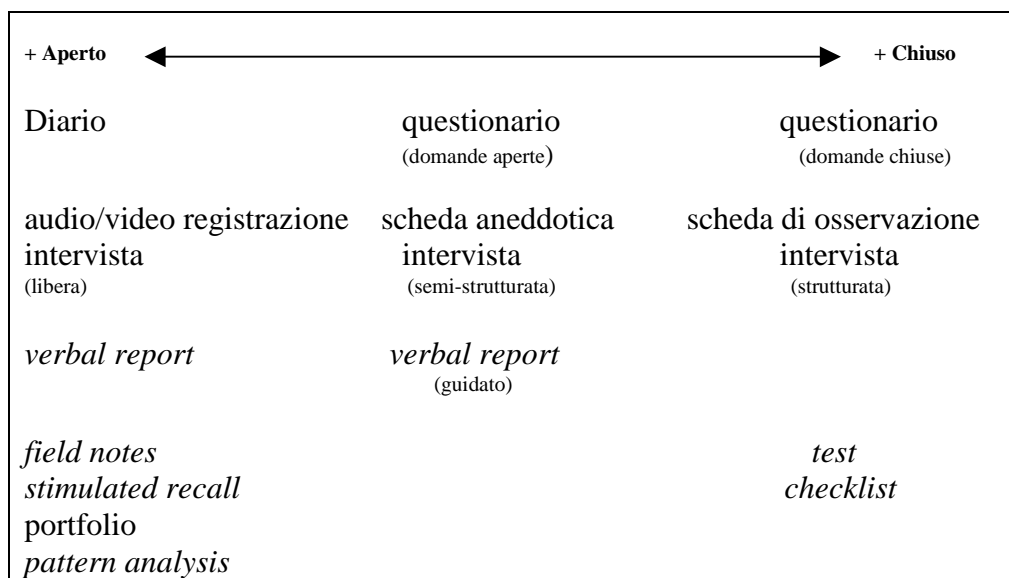
Alcuni strumenti sono costruiti usando voci o categorie predeterminate. In questo modo l'attenzione e la selezione dei dati osservati sono anch'essi in qualche modo predeterminate.

Prendiamo l'esempio della *scheda d'osservazione* (compreso la *checklist*) la quale viene normalmente costruita in base ad una selezione di voci prescelte alla luce dell'obiettivo della ricerca da perseguire. Se nella scheda d'osservazione c'è la voce 'errori di sintassi' e la voce 'errori lessicali', questi errori vanno segnati ogni qualvolta che si presentano. Non saranno rilevati errori d'altri tipi quali per esempio quelli pragmatici o testuali perché la scheda non lo prevede.

Se invece l'obiettivo della ricerca non è quello di rilevare la quantità di errori lessicali e di sintassi prodotti dagli studenti ma piuttosto quello di

capire il tipo di errore che generalmente commettono, si sceglierà uno strumento che permette di esplorare la realtà a mente aperta e che consente di rilevare elementi (in questo caso errori) non previsti o immaginati.

Usando un *continuum* possiamo visualizzare schematicamente gli strumenti nella seguente maniera:



Ci rivolgiamo la nostra attenzione ora ai singoli tipi di strumenti. Oltre agli esempi di strumenti che faremo qui si troveranno una ricca esemplificazione in Parrott, 1992, Wajnryb, 1992, Nunan, 1989, Wallace, 1998.

©

Strumenti introspettivi

Chi si accinge ad impostare una *ricerca azione* ha a sua disposizione un ventaglio di strumenti per rilevare dati. La scelta di quali strumenti adottare è strettamente legata agli obiettivi della ricerca per cui bisogna sempre chiedersi:

- quali informazioni mi servono?
- perché mi servono queste informazioni?
- questo strumento mi darà quello che mi serve?

Ad una risposta positiva segue il lavoro di scelta ed elaborazione dello strumento.

Per discutere le caratteristiche dei singoli strumenti li suddividiamo in quattro categorie: strumenti introspettivi; strumenti descrittivi; strumenti d'osservazione diretta; altri tipi di strumenti.

Strumenti introspettivi

Gli strumenti in questo gruppo sono chiamati 'introspettivi' perché attraverso di essi l'individuo è in grado di scoprire e di conoscere le parti più nascoste del suo modo di fare l'insegnante (e di fare lo studente). Sono anche 'privati' perché di norma sono usati dall'individuo da solo. Non sono strumenti collaborativi, usati insieme con altri, anche se la loro analisi e la riflessione che l'accompagna possono essere di tipo collaborativo.

Il diario

Il diario è uno strumento d'introspezione che si basa, per la sua redazione, su fatti ed avvenimenti della classe/scuola. Fa parte di quel gruppo di strumenti (*verbal reports, field notes*, ecc.) che consente un *reflection-on-action* – una riflessione sulle azioni.

Il diario non è altro, per usare la definizione di Kenmis & McTaggart (1982), che un racconto personale eseguito su basi regolari su un preciso argomento d'interesse. Nunan (1989) definisce il diario come

“Un racconto in un'agenda personale in prima persona di un'esperienza d'apprendimento o insegnamento linguistico documentato attraverso annotazioni regolari e schiette e poi analizzate per 'pattern' ricorrenti o avvenimenti salienti.”

(*A first person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analysed for recurring patterns or salient events*).

Le annotazioni possono essere costituite da osservazioni, idee, sensazioni, reazioni, interpretazioni, riflessioni, ipotesi, spiegazioni, convinzioni, percezioni, ecc., tutti inerenti l'argomento d'interesse prescelto dalla ricerca. Sostanzialmente, quindi, il diario ci rappresenta dati così come questi sono visti e vissuti da chi scrive dandoci quindi dei dati *affettivi*.

Il diario può essere tenuto dall'insegnante come anche dagli studenti stessi. Infatti è stato proprio il diario - usato dai ricercatori (nelle vesti di studenti di lingua) nelle loro ricerche sull'apprendimento delle lingue - che ha fornito uno squarcio interessante sulle strategie d'apprendimento adottate da chi apprende una lingua non materna nonché sulla dimensione affettiva dell'apprendimento.

Il diario è uno strumento che permette di esplorare le sfaccettature di un argomento, di scoprire aspetti non visti o conosciuti e quindi non prevedibili. Per questo motivo il diario può rappresentare il punto di partenza di una ricerca, un modo per far emergere aspetti da esplorare successivamente attraverso altri strumenti. Il diario può, inoltre, essere considerato lo strumento ideale per scoprire gli atteggiamenti e le opinioni soggettive - realtà normalmente non rilevabile attraverso un'osservazione esterna (ad es. gli atteggiamenti degli allievi verso certi tipi d'attività; le difficoltà incontrate da parte di un insegnante nell'attuazione di una nuova tecnica didattica, ecc.).

La compilazione di un diario ai fini di una ricerca comporta necessariamente del tempo. A compilazione ultimata l'insegnante rileggerà le annotazioni (sue o dei suoi studenti) per individuare degli aspetti significativi.

Dato che è difficile che poche annotazioni possano rivelare informazioni interessanti, comprensivi e dettagliati, è necessario, durante l'impostazione generale della ricerca (individuazione dell'obiettivo, scelta strumenti, ecc.) specificare i tempi della sua compilazione. Questi tempi sono di due tipi: il "*quando*" bisogna fare un'annotazione: ogni giorno? ogni due giorni? ogni volta che si svolge una certa attività? La decisione, a questo riguardo, dipende chiaramente dall'oggetto stesso della ricerca; e "*per quanto tempo*" si continuerà a fare le annotazioni (un mese? due mesi? un trimestre?) Anche questa decisione dipende dalla natura della ricerca e da quanto tempo si ha a disposizione per condurre la ricerca stessa. Per sua natura, il diario si presta bene come uno degli strumenti da adottare per uno studio di caso (*case study*) che, per sua natura, è di tipo longitudinale.

Le annotazioni del diario vanno fatte temporalmente il più vicino possibile all'avverarsi dell'episodio interessato. La vicinanza temporale permette di registrare con immediatezza, franchezza e onestà le proprie impressioni, idee, ecc. Maggiore è la distanza temporale fra l'episodio, evento, ecc. e l'annotazione nel diario, più difficile sarà ripescare con sicurezza le proprie reazioni.

Il diario è, per sua natura, un documento strettamente privato. Come fare quindi a coinvolgere i colleghi nella riflessione collaborativa dei contenuti - aspetto fondamentale. Tenere un diario in sé non dà molto all'insegnante se poi non si dedica del tempo a riflettere sui contenuti e il loro significato.

Se anche i propri colleghi stanno tenendo un diario l'idea ottimale è di incontrarsi regolarmente e di condividere pezzi (costituisce l'inizio della 'pubblicizzazione' del diario - si veda sotto). Alternativamente si può trovare un collega di fiducia con il quale discutere i contenuti e individuare questioni di rilevanza. Un'ulteriore proposta è quella di considerare il diario come uno strumento a due fasi: la *prima fase* è privata e la *seconda fase* è pubblica. Per trasformare il diario privato in un documento pubblico va fatta una revisione e una riscrittura da parte di chi lo ha compilato. Questa

riscrittura, oltre a rendere il testo più comprensibile e leggibile, aiuta chi ha tenuto il diario ad interpretare e valutare i dati che ha registrato eliminando aspetti ritenuti superflui.

Abbiamo già accennato alla possibilità che, oltre all'insegnante, siano gli studenti stessi a redigere un diario. Lo strumento in questo caso è molto utile sia per scoprire stili e strategie d'apprendimento, preferenze per tecniche, modalità d'insegnamento, ecc., ma anche per scoprire le reazioni ai contenuti presentati. Per orientare il tipo d'informazione richiesta e facilitare il compito per gli allievi si possono fornire una traccia (ad es. *Ho scoperto che ...; Quello che mi è piaciuto di più era ...; Mi piacerebbe sapere qualcosa di più su ... perché ...; La cosa più noiosa/difficile è/era; Quando non capivo ho fatto ...*).

Tenere un diario e redigerlo per un pubblico (per quanto ristretto) richiede tempo ed energia. Non è per nulla raro che all'insegnante manchino tutte e due. Per ovviare si possono decidere di focalizzare le annotazioni su pochi, ben identificati aspetti della propria prassi e, nell'ambito di questo, solo sui 'critical incidents', ossia quegli avvenimenti chiave che l'insegnante ritiene siano particolarmente significativi

Il verbal report (protocol analysis)

Il *verbal report* è un termine 'ombrello' usato per riferirsi a diversi metodi (scritto od orale) di raccolta dati sui processi decisionali attivati quando l'insegnante (ma può anche essere lo studente) è coinvolto in qualche attività. Molto spesso, anziché *verbal report*, si usa il termine *protocol analysis* perché i dati scritti raccolti sono chiamati *protocols*.

L'idea di base dietro l'uso di questi strumenti è che le azioni dell'insegnante, i suoi giudizi e le sue decisioni sono influenzati dai suoi atteggiamenti e credenze nei riguardi della lingua e dell'apprendimento di una lingua (L2). L'importante è di trovare il modo di rendere questi processi 'disponibili' per una riflessione consapevole e analisi critica, parlandone o scrivendone. Sono metodi quindi capaci di evidenziare i **processi e le motivazioni per i processi** che stanno dietro l'insegnamento e l'apprendimento.

Sono tre i tipi di *verbal report*: 'self-report'; 'auto-osservazione'; 'pensare ad alta voce'.

- **Self-report**: attraverso il 'self report' si informa altri (sotto forma scritta od oralmente – anche come intervista) come si insegna. Le informazioni date si riferiscono a comportamenti, a competenze e a conoscenze acquisite attraverso l'esperienza con più istanze della questione. Sono informazioni quindi di tipo generale, non legate ad una specifica istanza. Ad esempio, si può informare in termini generali come si prepara un proprio piano di lezione; come si affronta la programmazione settimanale; come si attua una verifica; ecc; come si apprende il lessico; come si scrive una relazione, ecc. Tali relazioni possono essere rese anche a molta distanza di tempo dalla questione di cui si scrive (ad es. come s'imparava la L2 a scuola).

Sempre nell'ambito del *self-report* esiste un metodo di raccolta dati che consiste nel chiedere all'insegnante di mettere in ordine (in base a delle categorie definite) delle liste di dichiarazioni. Le dichiarazioni vertono su una tematica specifica del processo d'insegnamento (ad es. come s'insegna la grammatica). L'ordine scelto evidenzia un atteggiamento nei riguardi della tematica che può essere rivelatrice per l'insegnante e anche non rispecchiarsi nella sua prassi quotidiana.

- **Auto-osservazione:** la 'auto-osservazione' (da parte dell'insegnante o del discente) viene condotta su un'istanza specifica del processo d'insegnamento/apprendimento. La modalità di raccolta dati può essere, a seconda le circostanza, attraverso delle domande (orali o sotto forma di un questionario) oppure attraverso un commento dove l'insegnante scrive (o registra se il suo commento è orale) cosa ha fatto e come. Per distinguere questo metodo da quello precedente bisogna che l'auto-osservazione e la riflessione avvengano il più vicino possibile all'evento osservato e non a distanza di tempo.

- **Pensare ad alta voce:** 'pensare ad alta voce' è la tecnica di raccolta dati maggiormente in grado di evidenziare i processi in corso in un dato momento. E' di difficile attuazione e non può essere svolto in tutte le circostanze. Consiste nel soggetto (l'insegnante oppure lo studente) parlare a voce alta *mentre* è impegnato in qualche attività. Il pensare a voce alta dovrebbe consentire l'apertura della 'scatola nera' e permettere di sapere quali strategie il soggetto attiva, quali dubbi lo sfiorano e le decisioni che prende per superarli, ecc.

Data la difficoltà di attuare tale procedura con discenti, una possibile soluzione (che costituisce una specie di ponte fra la modalità d'auto-osservazione - di cui sopra - e questa del pensare a voce alta) è quella di chiedere agli studenti di pensare a voce alta *insieme* mentre sono coinvolti in un'attività di gruppo (ad es. comprendere un brano scritto). In questo modo si può risalire alle strategie e tattiche che usano per individuare il significato di parole difficili, ecc.

- **Stimulated recall:** lo 'stimulated recall' è una tecnica di raccolta dati simile per certi versi al precedente metodo con la differenza che il 'pensare ad alta voce' viene fatto dopo l'evento. Si videoregistra una lezione, si fa vedere alcuni parti di essa (quelle collegate con la tematica della ricerca) all'insegnante (o anche allo studente se è lui il diretto interessato) e gli si chiede di dire a voce alta quello che aveva in mente quando ha fatto una certa azione, le opzioni che ha soppesate, il motivo delle decisioni prese, quello che cercava di fare.

Questo strumento, quindi, ci porta dentro la testa dell'insegnante e ci consente di comprendere il suo agire, di fare dei collegamenti fra le dinamiche interiori dell'insegnante e i suoi comportamenti; ad esempio: perché corregge certi errori ed altri no? perché ha usato quell'esempio?

Gli strumenti-metodi di raccolta dati qui indicati sono soggettivi e introspettivi. Rendono 'visibili' degli aspetti nascosti, interni del soggetto coinvolto nell'insegnamento o nell'apprendimento. La loro evidenziazione è di grande utilità per il soggetto stesso (ecco la loro funzione auto-rivelatrice) ma è altrettanto utile per altri (per l'insegnante che capisce le strategie

adottate dai suoi studenti, quello che non piace loro del corso, ecc). Adesso
passiamo ad un altro gruppo di strumenti

©

Strumenti descrittivi

Gli strumenti in questa categoria sono denominati descrittivi perché il fuoco dell'attenzione è orientato verso l'esterno (e non verso il soggetto compilante come con gli strumenti introspettivi) che cerca di descrivere con un certo grado d'oggettività. Come il diario, sono sufficientemente 'aperti' da poter essere usati come strumenti esplorativi, da usare per individuare aspetti problematici da ricercare. Sono anche privati perché usarli è un atto individuale, non un fatto di collaborazione.

Individuiamo tre strumenti.

Field notes: un 'field note' consiste in una specie di taccuino che l'insegnante tiene per registrare le attività della classe: il lavoro fatto, problemi di disciplina, compiti per casa e, soprattutto, le sue personali valutazioni della lezione. A differenza del diario, che è uno strumento introspettivo i cui dati raccolti sono soggettivi, il 'field note' è uno strumento che fornisce dati descrittivi, i più oggettivi e accurati possibili. Come il diario, il 'field note' deve essere *longitudinale* perché pochi dati raccolti in un arco di tempo molto ridotto non potranno fornire informazioni sufficienti per avere un quadro significativo e spiegabile della questione in esame. Quindi, come nel diario, la raccolta di dati deve essere sistematica e spaziata su di un arco di tempo sufficiente e prestabilito.

La scheda aneddotica: la 'scheda aneddotica' può essere strutturata (vedi l'esempio) o non strutturata (semplici fogli di carta sui quali annotare velocemente i dati). L'insegnante usa il metodo della scheda aneddotica per registrare quello che avviene nella classe oppure quello che dice o fa un individuo in una situazione particolare concreta: ad esempio in classe durante il periodo d'ascolto di un brano, mentre si esegue un *role play*, quando viene fatta una domanda, ecc. E' uno strumento utile per uno studio di caso (*case study* - studio longitudinale di un individuo/gruppo d'individui) perché consente di raccogliere dati di vario tipo sulla stessa persona/gruppo.

In un certo senso la scheda aneddotica è una specie di scheda d'osservazione che ha tuttavia il pregio d'essere meno rigidamente strutturata e determinata rispetto alle schede d'osservazione propriamente dette: oltre alla registrazione del dato (un'azione verbale, una reazione affettiva, ecc.), va indicato il contesto nel quale il dato si è avverato perché è il contesto che può 'spiegare' il dato.

La cronaca (o *running commentary*): la cronaca ha un taglio leggermente diverso rispetto alla scheda aneddotica. Diversamente da quest'ultima - dove si isola un elemento/fattore da osservare e si aspetta che si presenti l'elemento per poter procedere con un'annotazione (es. i tentativi di parlare di un dato bambino durante un certo tipo d'attività) - la cronaca consiste in una specie di *reportage*. L'insegnante, in modo riservato senza che gli allievi ne vengano a conoscenza, individua un momento della giornata/lezione e registra per iscritto tutto quello che viene detto e fatto dalla classe.

In un momento successivo, come con la scheda aneddotica, si analizza il testo redatto per individuare elementi significativi da valutare.

Il profilo: il profilo può essere visto sotto una duplice ottica: uno strumento che descrive il quadro di una situazione o di una persona; e uno strumento che offre un quadro valutativo e riassuntivo di una situazione o di una persona sulla base di dati raccolti attraverso altri strumenti.

Il profilo 'descrittivo' può essere *time based* (si redige una descrizione di una situazione ogni 5 o 10 minuti) oppure *event based* (si annotano dati ogni volta che un certo avvenimento si verifica). In questo senso lo strumento è simile ma non uguale sia alla *scheda aneddotica* sia alla *cronaca*.

Pattern analysis: il *pattern analysis* consiste nel guardare una videoregistrazione di una lezione e nell'individuare al suo interno dei *patterns of behaviour*, ossia avvenimenti, fatti, comportamenti ricorrenti e, quindi, significativi (ad esempio: la maggior parte degli studenti non parla mai; l'insegnante ignora quasi sempre gli errori di coesione; l'insegnante usa unicamente la L1, ecc.). La visione può essere fatta completamente a mente aperta per non escludere aspetti importanti della lezione (attività utile per scoprire nuove tematiche di ricerca) oppure può essere svolta tenendo in mente un obiettivo già focalizzato.

Per poter condurre un *pattern analysis* sulla lingua invece è necessario fare delle trascrizioni di quelle parti della registrazione che sono rilevanti alla luce dell'obiettivo fissato. L'analisi, le riflessioni e la valutazione verranno poi condotti sulla base delle trascrizioni fatte.

©

Strumenti di osservazione diretta

Diversi sono gli strumenti che consentono un'osservazione diretta della prassi didattica. Ce ne sono quelli (*field note*, scheda aneddotica, cronaca, profilo) che consentono una registrazione di dati poco o per niente strutturata. Li abbiamo chiamati strumenti descrittivi. Ci sono altri invece che pur avendo la stessa funzione sono diversi. Questo per due motivi: sono chiusi e sono collaborativi

Schede d'osservazione

La scheda/griglia d'osservazione propriamente detta è uno strumento che cattura informazioni, di norma non linguistiche, fornendo una 'fotografia' di una certa situazione. E' utile per riportare informazioni su attività e la loro distribuzione: l'uso della L1/12; distribuzione dell'attenzione dell'insegnante e degli studenti; modalità d'interazione, ecc. La scheda d'osservazione può essere molto semplice (4-5 voci) o molto complessa, e può presentarsi sotto varie forme, ad esempio: un grafico, una lista, una tabella, ecc.(cfr. Wallace, 1991; Malamah Thomas, 1987; Allwright & Bailey, 1991).

La scheda d'osservazione ha delle caratteristiche strutturali:

- in una scheda d'osservazione molte informazioni devono poter essere annotate in breve tempo. Per questo motivo la scheda d'osservazione può rassomigliare ad una *checklist* (si veda sotto) i cui *items* vanno segnati durante l'osservazione oppure ad un *tally sheet* (cfr. la scheda *COLT*) in cui, con un segno semplice (/) si segnala quante volte un item su un elenco viene svolto o fatto. Infatti segnalare in questo modo occupa meno tempo che il dover annotare per iscritto la cosa osservata.
- la scheda d'osservazione è 'chiusa'. La scheda è costituita da un numero vario ma determinato di 'voci' o 'item' e l'osservatore riporta dati richiamati solo da queste voci. E' esclusa la possibilità di annotare cose non richiamate da queste voci. Per questo motivo non è uno strumento ideale per un'iniziale esplorazione delle caratteristiche di una questione.
- le informazioni vanno registrate secondo modalità prestabilite. Esistono due tipi di schede d'osservazione: i) *time based* e ii) *event based*. Una scheda che è *time based* viene compilata in base ad un arco di tempo prestabilito – ogni tre minuti oppure ogni cinque minuti, ecc. Una scheda che è *event based*, invece, viene compilata ogniqualvolta un dato evento (domanda, tipo d'attività, ascolto, ecc.) ha luogo per cui se la scheda è stata creata per raccogliere dati su 'spiegazioni grammaticali' si registreranno dei dati ogni volta che avvengono delle spiegazioni grammaticali.

Avendo deciso che l'obiettivo della *ricerca azione* necessita di uno strumento d'osservazione, importante è stabilire cosa si vuole osservare: un contenuto, una persona, un processo, un'interazione fra individui, o qualche altro aspetto specifico della classe (Bell, 1987:89). Una volta individuato l'oggetto dell'osservazione si sarà in grado di decidere quale tipo di strumento d'osservazione scegliere (scheda d'osservazione, scheda aneddotica, ecc.); se si decide che si ha bisogno della scheda d'osservazione, l'oggetto dell'osservazione detterà la scelta poi delle voci da inserire nella scheda.

La scheda più complessa, creata per raccogliere informazioni su situazioni d'insegnamento linguistico che si dichiarano comunicative, è *COLT* (*Communicative Orientation of Language Teaching*). La scheda, che è *time based*, annovera più di 80 voci ed è suddivisa in due parti: i) attività nella classe; ii) l'interazione verbale nella classe. Una possibilità d'uso della scheda – che è capace di offrire una panoramica di una situazione esistente – è quella di isolarne alcuni aspetti, ad esempio usare solo la parte che riguarda l'uso della L1/L2 oppure quello riguardante le abilità, ecc.

Come con tutti gli strumenti di raccolta dati l'uso delle schede d'osservazione richiede una certa esperienza per cui quando si elabora un progetto di ricerca azione che prevede l'uso di strumenti, quali quelli d'osservazione, è utile fare delle prove per acquisire una certa dimestichezza.

Tale dimestichezza è necessario soprattutto se si considera che la scheda d'osservazione viene compilata in tempo reale, nella situazione concreta della lezione.

Tuttavia, è possibile ovviare a questa pressione facendo una videoregistrazione della lezione. La scheda viene usata guardando il video.

Checklists

Una *checklist* può essere usata per investigare praticamente qualsiasi aspetto del processo d'insegnamento e d'apprendimento. In sostanza non è altro che un elenco di elementi che sono da segnare, scegliere, categorizzare oppure mettere in ordine. Può fungere sia come scheda di osservazione 'in diretta' (cfr. *COLT*) sia come strumento di riflessione 'a distanza' dove l'uso dello strumento non è legato direttamente ad un qualche aspetto osservato in tempo reale.

Diversamente dalle schede aneddotiche, le *checklist* (come tutte le schede di osservazione) consistono di una serie di categorie pre-designate per la registrazione delle osservazioni per cui sono capaci di dare informazioni solo riguardo le categorie previste. In questo modo si corre il rischio di non 'vedere' aspetti interessanti proprio perché la scheda ci orienta in una precisa direzione che esclude moltissime cose. Ciò non toglie che se si è ben individuato un ambito preciso di indagine la *checklist* o scheda di osservazione ci permette di raccogliere delle informazioni a riguardo in maniera precisa e sistematica.

L'uso della *checklist* come strumento di riflessione (cfr. *verbal report*) è molto utile per le questioni che è in grado di suscitare una discussione.

La *checklist* può anche avere incorporata una scala valutativa se viene richiesto di valutare l'item che si è osservato o sul quale si sta riflettendo.

Audio e videoregistrazioni

La registrazione audio e la registrazione audio video possono essere usati per due motivi:

- registrare la lingua usata nella classe;
- registrare altri aspetti della prassi didattica.

Per quanto riguarda la lingua, la videoregistrazione è da preferire all'audio registrazione perché, essendo il contesto presente in quest'ultima, la

trascrizione delle parti che interessano analizzare diventa più facile soprattutto quando c'è una classe numerosa.

La video registrazione inoltre si presenta con aspetti non verbali della prassi didattica che possiamo affrontare in due modi:

- osservare a mente aperta per individuare degli aspetti significativi (*pattern analysis*). Tale metodo di osservazione consente un'esplorazione iniziale della classe per individuare temi interessanti per una futura ricerca.
- osservare la video registrazione usando una scheda di osservazione o una checklist. In questo caso la videoregistrazione diventa il mezzo attraverso il quale usare con più facilità la scheda di osservazione.

A favore della videoregistrazione si può dire che fornisce al insegnante-ricercatore, più di ogni altro strumento, un quadro veritiero di come opera l'insegnante senza il filtro dell'insegnante stesso (quello che dice di fare o pensa di fare) o di un osservatore esterno.

©

Altri strumenti

Oltre agli strumenti introspettivi, quelli descrittivi e le schede d'osservazione esistono altri tipi di strumenti o metodi/fonti di data, utili per l'insegnante che svolge una ricerca azione. Questi sono: il questionario, l'intervista, il portfolio e i test.

Il questionario

Il questionario può contenere *quesiti aperti* o *quesiti chiusi*. I *quesiti aperti*, utili per esplorare una tematica proprio perché aperti, richiedono informazioni sulle opinioni, idee, giudizi, ecc. degli intervistati. Questo tipo di questionario richiede una tecnica d'analisi diversa da quello chiuso.

Il questionario a *quesiti chiusi* - chiamati scelte multiple/binarie - richiede che l'intervistato scelga, fra una serie di *item* dati, quello che più riflette le sue idee, opinioni, giudizi. Fra quelli chiusi possiamo annoverare:

- **la lista:** il rispondente sceglie liberamente e senza limiti fra gli *item* nella lista presentati;
- **la categoria:** chi risponde può scegliere solo una fra le categorie fornite;
- **la gerarchia:** chi risponde deve mettere in ordine gerarchico di preferenza, per esempio da 1 a 4, una serie di *item* forniti;
- **la scala:** gli *item* forniti indicano un ordine gerarchico. Chi risponde deve scegliere solo uno fra i diversi *item* già gerarchizzati;
- **la tabella:** chi risponde può fornire risposte a più domande contemporaneamente.

Nel formulare dei quesiti per un questionario occorre evitare di:

- elaborare domande che non possono dare informazioni pertinenti agli obiettivi della ricerca (anche perché, oltre ad essere inutili, portano via tempo ulteriore anche a chi li compila);
- essere ambiguo (ad es. una parola può significare cose diverse per persone diverse). L'ambiguità può inficiare i risultati;
- richiedere un eccessivo sforzo di memoria;
- richiedere informazioni difficili, complicate;
- porre una doppia domanda. Il quesito seguente che richiede una risposta binaria Sì/No: "Il tuo insegnante ti fornisce molto *input* e ti fa fare molte attività di *role play*" presenta, infatti, due quesiti. Come si risponde?
- porre domande sulla sfera privata, ossia domande che possano toccare le sensibilità delle persone; non tutte le persone sono disposte a dire quanti anni hanno, quanto guadagnano, ecc.
- essere troppo prolisso.

Intervista

Come il questionario, e diversamente dal diario, i *field note* e le schede di osservazione, l'intervista è una tecnica di elicitazione. I dati vanno raccolti o attraverso l'audio-registrazione oppure attraverso degli appunti scritti.

L'intervista può essere più o meno aperta secondo il modello adottato:

- **intervista libera:** in questo modello non ci sono delle domande

predeterminate. La direzione che prende l'intervista non è prevista ed è dettata dalle risposte dell'intervistato;

- **intervista strutturata:** in questo modello viene predisposta una lista di domande nonché l'ordine stesso delle domande. Con questo modello si è in grado di paragonare le risposte di più intervistati dato che le stesse domande sono strutturate e vengono poste nello stesso ordine a tutti;

- **intervista semi strutturata:** in questo modello, più flessibile del precedente ma più guidato del primo, anziché una lista di domande predeterminate, vengono individuati degli argomenti o fatti da discutere. L'intervistatore conosce a grandi linee il tipo di informazioni che gli servono ma non impone un ordine rigoroso e limitante all'intervistato.

Come il questionario, l'intervista è uno strumento valido per l'esplorazione iniziale di una questione. E' anche valido come strumento per giudicare, dal punto di vista dell'intervistato, l'andamento di un'attività o di un processo (es. attività di auto apprendimento) da combinare con altri strumenti (es. test di verifica).

Il portfolio

Il portfolio è una raccolta di documenti di vario tipo scelti in base al contributo potenziale che possono dare alla questione in esame. Tali documenti possono comprendere: risultati di esami, scrutini, elaborati scritti degli studenti, riunioni del collegio docenti, ecc. o altri documenti ufficiali.

Tests

Altri strumenti che possono essere usati per fornire dati per la nostra ricerca sono i compiti in classe degli studenti e, in particolar modo, i test da loro eseguiti.

©

La triangolazione

La ricerca azione è una modalità di ricerca di tipo etnografico. Questo vuole dire che è più interessata alla dimensione qualitativa dei fatti che esplora. E', in altre parole, interessata a capire la natura dei processi (d'insegnamento e d'apprendimento) piuttosto che a valutare prodotti (la competenza linguistica, materiali, ecc). Non significa tuttavia che non sia interessata anche a questi ma non costituiscono il suo fine ultimo. Una valutazione di metodi, materiali, oppure competenze linguistiche può, per esempio, costituire un piccolo tassello in una ricerca azione più ampia (ad es. uso dei risultati dei test di lingua degli studenti per riflettere sugli errori persistenti).

Data la natura etnografica della ricerca azione e la natura soggettiva di molti dei metodi di raccolta dati usati, può essere difficile, in una ricerca azione, avere un quadro comprensivo e abbastanza dettagliato della questione in esame da poterla capire a pieno. Prendiamo l'esempio di una ricerca azione elaborata per esplorare i motivi per cui un discente non italofono (un bambino albanese ad esempio) non parla, si mette in un angolo della classe e per 'comunicare' dà calci. L'insegnante decide di tenere dei *field note* per registrare i comportamenti ma queste registrazioni non basteranno a darci un'idea chiara del problema. Ci diranno cosa fa esattamente il bambino ma questo in un certo senso lo sappiamo già. Quello che vogliamo sapere è *perché* fa quello che fa. Quindi, una soluzione ipotizzabile potrebbe essere quello di:

- fare uno studio di caso, di attuare, quindi, uno studio longitudinale: l'idea non è solo capire il perché dei comportamenti ma anche, poi, in ulteriori cicli di ricerca, trovare e applicare delle soluzioni;
- usare una scheda aneddotica che fornisce una contestualizzazione chiara di 'incidenti critici' che coinvolgono il discente;
- videoregistrare 3-4 lezioni; questo permetterà all'insegnante e ai suoi colleghi di: i) vedere i comportamenti e gli atteggiamenti espressi dal resto della classe nei confronti del bambino; ii) vedere lo stesso comportamento dell'insegnante (come si rivolge al bambino; quante volte si rivolge al bambino e per quali motivi; se coinvolge il bambino in qualche attività per valorizzare la sua presenza, ecc);
- fare far un *self report* (da discutere insieme con colleghi del gruppo) per cercare di risalire alle percezioni (dell'insegnante nei riguardi del bambino e più in generale nei riguardi della presenza di bambini non italofoni nella scuola, ecc., ecc.);
- parlare ('intervistare' è forse una parola troppo impegnativa da usare in questo contesto) con il bambino stesso per cercare di evidenziare le sue percezioni (della scuola, dei compagni di classe, dell'insegnante) e le sue difficoltà (ad es. il fatto che comprende con enorme difficoltà lo rende molto frustrato e arrabbiato, ecc) e i suoi desideri (ad es. vorrebbe poter distribuire le penne colorate come agli altri bambini è permesso, ecc).

L'ipotesi di ricerca sopra illustrata è un'esemplificazione di quello che viene chiamata 'triangolazione'. Nella triangolazione si cerca di avere dei dati che riflettono più punti di vista. In questo modo si hanno diverse angolazioni della stessa questione e questo consente una maggiore conoscenza del problema. Ad esempio un questionario in cui l'insegnante dichiara di fare molto spesso delle attività orali ai suoi discenti può essere contraddetto dalle risposte dei discenti che dichiarano che tali attività sono infrequenti. La riflessione su questo dato è utile per le informazioni che ci fornisce sulle percezioni che i soggetti hanno: per l'insegnante le attività sono frequenti ma per i discenti non lo sono.

Quindi, attraverso la triangolazione si hanno più punti di vista, più informazioni e, di conseguenza, più comprensione. Per fare la triangolazione tuttavia può essere necessario adottare più tipi di strumenti-metodi di raccolta dati e coinvolgere più soggetti.

©

L'attuazione: la raccolta dei dati

La pianificazione è conclusa. Si è pronti adesso per attuare il progetto di ricerca azione. Si comincerà con il primo passo individuato nel piano d'azione: s'informerà chi di dovere (insegnanti, collaboratori, studenti), si reperiranno gli strumenti tecnici (video?), si predisporrà l'aula (servono spazi grandi?), si farà, se necessaria, una prova tecnica; ecc.

- Durante la raccolta dei dati con lo strumento previsto (oppure con il primo dei numerosi strumenti previsti) si deve fare attenzione di seguire l'ordine giusto: un diario ha bisogno di tempo, va iniziato il più presto possibile; perché possiamo raccogliere dati concernenti l'auto-correzione (fatto su materiale registrato) dobbiamo prima avere predisposto il materiale registrato.

Ha luogo contemporaneamente:

- un monitoraggio, per vedere se tutto procede come previsto. Se il metodo di raccolta dati sta funzionando bene e se è quello giusto;
- una 'riflessione' non sistematica, intuitiva sulle cose osservate durante la raccolta dei dati;

- Con i primi dati raccolti, il gruppo si incontra per cominciare l'analisi

e una riflessione sistematica.

Si terrà un diario su due aspetti ben distinti della ricerca:

- i) gli esiti dell'analisi e delle riflessioni finora fatte;
- ii) l'andamento della ricerca azione (intoppi, ostacoli, successi, perplessità, ecc).

Questo permette di avere: i) tutte le informazioni necessarie per una valutazione finale del ciclo di ricerca azione attuata; ii) delle informazioni sulla capacità del gruppo di gestire un ciclo di ricerca azione; iii) materiale per una relazione finale o altra forma scelta per rendere 'pubblico' il percorso fatto.

- Finito un primo passo si parte con il secondo – che, se necessario, può anche essere rivisto alla luce delle riflessioni già fatte.

©

Quali tematiche

La situazione del discente d'italiano come L2 nella scuola italiana è complessa. Porta con sé una serie di problematiche sia per il discente stesso sia per l'insegnante, la classe, e la scuola in generale. E' inoltre terreno nuovo per la stragrande maggioranza degli insegnanti che si trovano impreparati ad affrontare una quantità e una complessità non indifferente di problemi. L'insegnante di classe, di norma, ritiene scontata la conoscenza della lingua della scuola (italiano); da qualche anno ciò non è più possibile. Come fare? L'insegnante d'italiano, di norma, insegna l'italiano come L1 (ossia a parlanti nativi); ora si deve improvvisare insegnante d'italiano come L2 – come fare?

E' evidente che la situazione è fertile di questioni che necessitano ricerca: la situazione è nuova, mancano le esperienze ed i risultati da ricerche applicate che possono informare; mancano materiali, indicazioni metodologiche; manca la formazione di base (che ruolo hanno le problematiche collegate con l'apprendimento della L2 nella scuola dell'obbligo nella formazione iniziale, primaria e secondaria, dei futuri insegnanti?) indispensabile per aiutare questo tipo diverso di discente. Non basta aprire loro le porte della scuola, bisogna anche capire come fare perché la scuola possa essere con profitto.

Per schematizzare e per semplificare possiamo collegare le diverse 'problematiche' in tre sfere: la sfera affettiva e psicologica; la sfera culturale; la sfera linguistica. Queste tre sfere possono essere oggetto di progetti di ricerca azione che le esplorano da una molteplicità d'angolazioni (ad es. dal punto di vista dell'insegnante, del discente, dei compagni di classe; le implicazioni al livello della metodologia, delle attività da proporre; dei materiali da adottare; degli obiettivi da fissare, delle modalità d'apprendimento, ecc.).

Qui di seguito ne offriamo una campionatura di campi d'interesse che, comunque, non potrà cogliere la ricchezza delle singole realtà nel quale lavora l'insegnante.

Alcuni campi d'interesse per la ricerca azione in situazione d'italiano L2:

- **tipi di attività**
- **tipi di domande/l'uso di domande**
- **l'insegnamento della grammatica**
- **pianificazione delle lezioni**
- **correzioni degli errori**
- **gestione della classe**
- **spiegazioni**
- **l'input dell'insegnante**
- **tipo e qualità del feedback**
- **l'uso della lavagna (modi e scopi)**
- **tipi di interazione in classe**
- **strategie di insegnamento/apprendimento lessico/lettura/ecc.**
- **strategie per insegnamento della letteratura**
- **atteggiamenti**

- interessi
 - qualità produzione linguistica discente
 - la motivazione
 - i bisogni
 - *shock* culturale
 - abitudini culturali
 - distanza culturale
 - comportamenti culturali
 - contenuti
 - libri di testo
 - valutazione
- ecc.

Esempi specifici di temi

Tenuto conto dei campi sopra riportati, presentiamo, a mo' di esempio, alcuni macro-temi che potrebbero interessare l'insegnante che si trova in una situazione di italiano L2 e che è interessato a condurre della ricerca azione. Non rappresentano obiettivi ma solo idee suscettibili di esplorazione.

Nb. Gli esempi non tengano conto della diversità di situazione dei tre tipi di insegnante coinvolti in situazioni di italiano L2: l'insegnante d'italiano (ad es. quello di lettere); l'insegnante incaricato ufficialmente dell'insegnamento d'italiano come L2; gli insegnanti delle altre materie curricolari.

La pianificazione:

- Su quali basi fisso gli obiettivi del mio programma? Tenere conto del discente L2? ed in che modo? Quali fattori occorre considerare?
- Cerco di individuare i bisogni specifici del discente L2?
- Fino a che punto le digressioni nelle lezioni sono dovute alla presenza dei discenti L2?

La valutazione:

- Quali criteri adotto per valutare i progressi del discente L2? Sono/Debbano essere diversi dai criteri che adotto per i compagni di classe?
- Qual è lo scarto fra la competenza linguistica del discente L2 e il livello richiesto dallo studio e le attività di apprendimento della materia scolastica?

Aspetti affettivi:

- Che tipo di rapporti esistono fra il discente L2 e i suoi compagni di classe? L'insegnante? Il corpo docente della scuola?
- Esistono dei rapporti sociali fra il discente L2 e i compagni al di fuori dell'aula?
- Dove si siede il discente L2? La sua collocazione ha degli effetti sulla sua socializzazione e la sua accettazione da parte del gruppo classe?
- Con quali modalità/frequenza/ mi rivolgo al discente L2? Come mi presento a lui/lei?
- Come attuare un piano di inserimento? Quali gli effetti? Quali le carenze?

- Qual è l'atteggiamento complessivo della classe nei riguardi del discente L2?

La lezione:

- Sono capace di fare un insegnamento differenziato per accomodare le esigenze del discente L2? Come farlo? Quali gli effetti?
- Come rendere comprensibile l'input al discente L2?
- Quali sono le attività/materiali al quale non risponde il discente L2?
- Quali sono i maggiori difficoltà che deve affrontare il discente L2 nella mia materia?
- Qual è il grado di partecipazione attiva del discente L2 nella lezione? Come ottimizzare?
- Cosa pensa il discente del format delle lezioni?
- Come vede il suo ruolo nella lezione?

La lingua:

- Quanta lingua produce durante una lezione tipica? Come incrementare la quantità?
- Quali sono gli errori più persistenti? Come intervenire?
- Qual è l'atteggiamento del discente nei riguardi dei propri errori
- Qual è l'atteggiamento del discente nei riguardi della L2?
- Come preferisce studiare la lingua? Ha uno stile d'apprendimento che si scontra con le pretese dell'insegnante?

Cultura:

- Quanto so della cultura del mio discente L2? Conoscerne di più mi aiuterebbe capire certi comportamenti nella classe?
- Fino a che punto gli atteggiamenti dei compagni di classe sono dovuti ad una non conoscenza della cultura del discente L2? Come rimediare?
- E' possibile intervenire sui contenuti disciplinare per abbracciare la cultura e paese d'origine del discente L2? Quali gli effetti?

©

Strumenti: scheda aneddotta (1)

Nome modulo:

Data:

Classe:

N° allievi:

Insegnante (specialista, specializzato, altro):

SCHEDA ALLIEVO

ALLIEVO: M F CATEGORIA (A. B.C.D.):

ETA':.....

DESCRIZIONE SCOLASTICA DELL' ALLIEVO:

.....

Categorie: A. problemi cognitivi di apprendimento; B. Problemi di comportamento; C. Svantaggio socio-culturale; D. Lingua e cultura di provenienza etnica diversa da quella della scuola

Istruzioni: Ogni 3-4 lezioni l'insegnante sceglie uno/due bambini rappresentativi delle categorie sopra e registra dei dati secondo le due voci (atteggiamento/interventi)

ATTEGGIAMENTO

(tipo di partecipazione; modo di manifestare/tipo di interesse)

INTERVENTI

(quello che fa, che dice, che vuole sapere, ecc)

La scheda aneddotica qui rappresentata è di tipo strutturato. C'è una indicazione del tipo di informazione che si vuole raccogliere e da chi va raccolta. La scheda è stata elaborata per raccogliere dati sugli effetti di nuovi materiali didattici che miravano a sensibilizzare tutta la classe ad aspetti culturali e linguistici che si riferivano ad un bambino non italofono nella classe stessa.

©

Strumenti: scheda aneddotica (2)

Esempio di scheda aneddotica per la raccolta di dati linguistici

Leggenda: IT=contesto italiano; ING=contesto di lingua straniera; S=sollecitato ; NS=non sollecitato

NOME: Piero

Classe: i grandi

Età: 5

N°	Data	Produzione	Contesto	Commento
1.	3.5.	<i>Hello Piero</i>	IT/NS	Detto ad una supplente nel cortile: si presenta
2.	4.5	<i>Black nose</i>	IT/NS	Il bambino parla da solo mentre colora
3.	4.5	<i>Have you finished?</i>	IT/NS	Il bambino alla maestra il suo lavoro finito

ecc.

(Scheda elaborato nell'ambito del *Progetto Lingue Straniere nella Scuola dell'Infanzia* IRRSAE Friuli-Venezia-Giulia (Coonan, Hill, Newbold.)

Questa scheda aneddotica, in forma strutturata come la precedente, è stata elaborata per un contesto di lingua straniera. L'intento è di individuare i momenti in cui i bambini della scuola materna – che avevano seguito un programma di sensibilizzazione alla lingua straniera attraverso una metodologia che portava la lingua straniera fuori della 'classe' e lo presentava come strumento per fare e imparare cose non linguistiche – usavano la lingua straniera (in un contesto 'italiano' quando di solito si usava la lingua italiana oppure in un contesto 'inglese' quando di solito il momento era ufficialmente 'd'inglese') e se tale uso era stato sollecitato oppure no.

Sono stati gli insegnanti stessi a raccogliere i dati. Dalla scheda si vede l'importanza del contesto – solo così arriviamo a capire il significato di *Hello, Piero* e *Have you finished?* ecc.

©

Strumenti: diario insegnante

Nome modulo: Scritto da:

Scuola:..... Insegnante (specialista, specializzato, altro):

Istruzioni: Scrivi il tuo diario in base a degli appunti fissati su un foglietto durante l'attività didattica in classe. La tua attenzione può focalizzarsi su qualsiasi elemento, questione, fatto, evento (attività, discussione, commento, materiale usato, difficoltà, ecc.) incontrato durante le quattro fasi dell'unità didattica e ritenuto significativo.

Le informazioni che puoi fornire nel tuo diario possono essere di vario tipo:

OSSERVAZIONI	SENTIMENTI	REAZIONI	INTERPRETAZIONI
RIFLESSIONI	IPOTESI	SPIEGAZIONI	IDEE/INTUIZIONI

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There is a vertical margin line on the left side, creating a narrow left margin. The paper appears to be from a notebook or a standard ruled document.

Strumenti: diario discente

Nome modulo: Scritto da:

Il mio diario

Il mio nome:

La mia classe:

Nome insegnante:

La data:

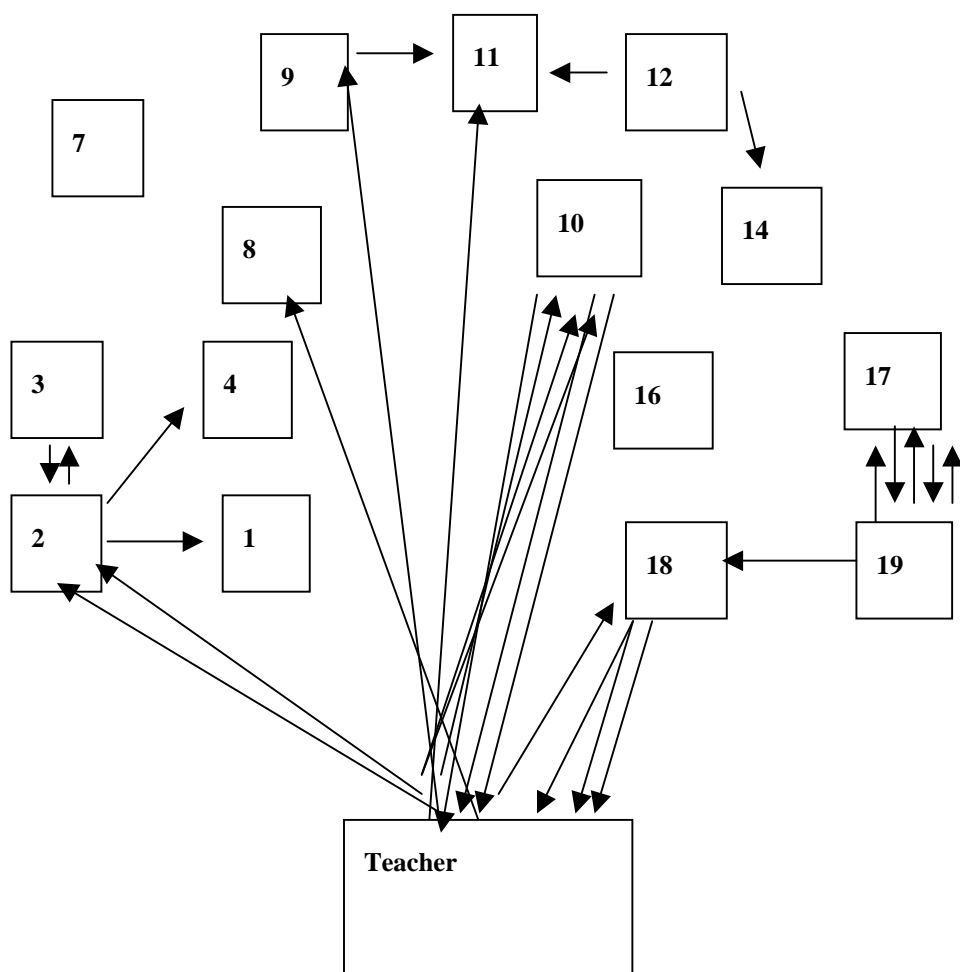
Puoi dirci qualcosa su questa unità didattica? Puoi non scrivere nulla se non hai niente da dire su alcuni dei punti che abbiamo indicato. Ciao.

- Ho scoperto che
- Quello che mi è piaciuto di più era
.....
- Mi piacerebbe sapere qualcosa di più su
.....perché
- La cosa più difficile è stata
..... perché
- La cosa più noiosa è stata /è
..... perché

Strumenti: osservazione diretta (1)

Scheda di osservazione

(Tratto da: Parrott, M. (1992) *Tasks for Language Teachers*, C.U.P.)



Lo scopo della scheda è di fornire all'insegnante un record oggettivo di: i) quanta attenzione dà ad ogni allievo nella classe; ii) chi si rivolge all'insegnante; iii) quante volte si rivolge all'insegnante; iv) quanto gli allievi comunicano fra di loro (al di fuori d'attività di coppia/gruppo).

Per l'insegnante in situazione di L2 il modello di scheda è utile perché gli permette di verificare se e quanto i) si rivolge al discente L2; ii) se anche gli altri discenti si rivolgono al discente; iii) sapere se il discente in questione si rivolge all'insegnante.

Per avere dati informativi la scheda andrebbe usata più volte.

Strumenti: osservazione diretta (2)

Scheda di osservazione

(Tratto da: Wajnryb, R. (1992) *Classroom Observation Tasks*, C.U.P.)

Disposizione banchi

F ☺ •	M	F ... ↓	M	M
M ☹ •				F
M				M
F				F (N) ••••
F				F
M •				M •

Strategie: nome: (N)
 cenno di sì: (↓)
 sorriso: ☺
 sguardo negativo: ☹
 contatto visivo: 👁
 tocco: T
 • ogni volta che l'insegnante si rivolge all'allievo

Lo scopo della scheda è di rilevare: i) le quantità di contatto che instaura l'insegnante con i propri allievi; ii) le modalità usate per instaurare il contatto. Per fare ciò disegna la disposizione dei banchi e inventa una serie di simboli rappresentativi delle diverse strategie individuate. L'osservatore segna sulla 'scrivania' una o più dei simboli a seconda il caso.

Come con la precedente scheda, l'insegnante in una situazione di L2 può usare il modello per risalire al tipo di trattamento (quantità d'attenzione; atteggiamento dimostrato, ecc) erogato a tutti i membri della classe , in particolare modo, al discente di L2.

©

Strumenti: osservazione diretta (3)

Ordine di scuola:
N° codice
Provincia:

Data:
Obiettivo/i della lezione:
Lingua:

Durata lezione:

(Tratto da: *COLT* di Spada in NUNAN, D. (1989)
Understanding Language Classrooms, Prentice Hall.

[illegible]

Questa scheda, tratta dalla prima parte della scheda *COLT*, ci può fornire delle indicazioni su quello che sta avvenendo in una data classe in un dato momento. La compilazione viene fatta ogni tre, quattro, o cinque minuti a scelta dall'osservatore esterno. Si fa un segno (/) negli spazi. Poi alla fine della compilazione si possono quantificare tutti i segni in tutte le colonne per scoprire, per esempio, l'uso della L1 e della L2, oppure l'uso o meno di video, ecc. E' evidente che la scheda va usata a più riprese con la stessa classe.

Anziché utilizzare tutta la scheda è possibile isolare una parte:

MODALITA' STUDENTI			
ascoltare	parlare	leggere	scrivere

L'uso (più volte) di questa parte isolata potrebbe indicare all'osservatore quanto tempo l'insegnante d'italiano come L2 dedica alle quattro abilità nelle sue classi di lingua. Uno squilibrio fra le abilità (tenuto conto dei bisogni che deve soddisfare) potrebbe essere segnalato all'insegnante che per correre ai ripari.

Strumenti: checklist

Insegnante

	0	1	2	3	4
Uso della L1					
Uso della L2					
Tempo del parlare					
Chiarezza					
Personalizzazione					
Rinforzo positivo					
Rinforzo negativo					
Ritmo					
Uso di supporti visivi					
Uso gesti					
Umorismo					
Correzioni					
Entusiasmo					

Studente

	0	1	2	3	4
Uso della L1					
Uso della L2					
Tempo del parlare					
Comprensione					
Attenzione					
Partecipazione					
S-T interazione					
S-S interazione					
Entusiasmo					
Auto correzioni					
Altro-correzioni					

Tratti e adattati da Ullman & Geva in NUNAN (1989)

Leggenda: 0 - molto basso

1 - basso

2 - medio

3 - alto

4 - molto alto

In quest'esempio di *checklist* si richiede di dare una valutazione ad ogni voce dell'elenco, usando la scala di valore fornito.

Strumenti: scheda d'auto-osservazione

-
- A. Il lavoro è stato svolto in: ☐ sezione ☐ intersezione
- B. E' stato fatto con: ☐ piccoli ☐ medi ☐ grandi
- C. Tipo di attività svolta:
- obiettivo cognitivo:
- obiettivo linguistico generale:
-

Per ogni attività:

1. In quante fasi hai suddiviso l'attività?
.....
.....
2. Quali materiali hai usato?
.....
.....
3. Per ogni fase racconta:
 - i) cosa è andata bene
.....
.....
 - ii) cosa non è andata bene e perché:
.....
.....
 - iii) come hanno reagito i bambini (riporti se puoi qualche commento o cose dette italiano)
.....
.....

Materiale usato con maestri della scuola materna

Strumenti: self report

Esempio di *self report* 'guidato'

Ascoltare	
A. Prima di fare ascoltare un testo:	
1. Prepari gli studenti? Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
2. Se sì, come? i) do delle parole chiave ii) faccio fare un brainstorming iii) racconto la trama iv) inizio una discussione v) altro.....	
3. Fornisci uno scopo/motivo per ascoltare? Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
4. Se sì, come? Di solito faccio	
B. Durante l'ascolto	
1. Fai fare qualche attività agli studenti? Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
2. Se sì, quali? In generale scelgo	
C. Dopo l'ascolto	
1. Controlli la comprensione? Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
2. Se sì, come? Normalmente in questo modo:	
3. Proponi ulteriori attività? Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
4. Se sì, quali? Trovo utile	
5. Se sì, le attività sono :	
i) a gruppi <input type="checkbox"/> a coppia <input type="checkbox"/> corale <input type="checkbox"/> individuale <input type="checkbox"/> altro:.....	
ii) orale <input type="checkbox"/> scritto <input type="checkbox"/> altro:	
D. Come affronti i problemi di comprensione?	

- i) traduco
- ii) chiedo che sia la classe insieme a risolverli
- iii) li ignoro
- iv) altro:
-

E. L'ascolto come discriminazione

1. Proponi delle attività specifiche Sì ☐ No ☐
2. Se sì, quali? Ai ragazzi piace
-

F. Nell'economia generale della lezione quanto tempo hanno occupato le attività di ascolto:

5% 10% 30% 50% + 50%

G. Ulteriori miei commenti e riflessioni

Strumenti: il questionario

Tipologia Quesiti per Questionari: esempi

1. Domande (chiuse)

Tipi: sì/no; vero/falso; scelte multiple

2. Lista

Indica le proprie qualifiche sottolineando i seguenti items:

Diploma Laurea Masters Dottorato

3. Categoria

Indica la popolazione del tuo paese d'origine sottolineando uno delle seguenti categorie:

- *meno di 20.000*
- *da 20.000 a 40.000*
- *da 41.000 a 60.000*
- *più di 60.000*

4. Ordinare

Metti in ordine di preferenza da 1 a 4 (1 = massima preferenza)

“Preferisco studiare l’italiano:

- *con tutta la classe*
- *in gruppi piccoli*
- *in coppie*
- *da solo*

5. Scala

Indica il proprio atteggiamento sottolineando uno degli items seguenti:

“Mi piace imparare l’italiano interagendo con i compagni di classe”

molto d'accordo d'accordo neutrale non d'accordo contraria

6. Frequenza

Sottolinea uno degli items seguenti:

“La scorsa settimana quante volte hai usato l’italiano fuori della classe?”

0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10+

7. Tabella

“Quanti studenti non-nativi italiani si trovano nelle classi seguenti della scuola dove presti servizio?”

	0 - 5	6 - 10	11 - 15	16+
--	-------	--------	---------	-----

Anno 1				
Anno 2				
Anno 3				
Anno 4				

©

Bibliografia

- ALLWRIGHT, D & BAILEY, K. (1991) *Focus on the Language Classroom*, Cambridge, C.U.P.
- ARGYRIS, C et al. (1985) *Action Science*, Jossey Bass
- BELL, J. (1987) *Doing Your Research Project*, Milton Keynes, Open University Press
- BELL, J. et al (eds.) (1984) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, London, Harper Educational
- COHEN, L. & MANION, L. (1984) "Action Research" in BELL, J. et al (eds.) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, London, Harper Educational
- CROOKES, G. (1993) "Action Research for Second Language Teachers: Going Beyond Teacher Research", in *Applied Linguistics*, 14, 2
- EASEN, P. (1985) *Making School Centred INSET Work*, Press Croom Helm
- EBBUT, D. (1985) "Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Squibbles" in BURGESS, R.G. (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, London, The Falmer Press
- HENRY, C. & KEMMIS, S. (1985) "A Point-by-Point Guide to Action Research for Teachers" in *Australian Administrator*, Vol.6, n.4. Geelong, Vic. Deakin University
- KEMMIS, S & McTAGGART, R. (1982) *The Action Research Planner*, Geelong, Victoria, Deakin University
- MALAMAH-THOMAS, A. (1987) *Classroom Interaction*, Oxford, O.U.P.
- NUNAN, D. (1989) *Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-Initiated Research*, New York, Prentice Hall
- PARROT, M. (1992) *Tasks for Language Teachers*, Cambridge, C.U.P.
- POZZO, G. & ZAPPI, L. (1993) *La ricerca-azione*, Torino, Bollato Beringhieri
- WAJNRYB, R. (1992) *Observation Tasks*, Cambridge, C.U.P.
- WALLACE, J. M. (1991) *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge, C.U.P.
- WALLACE, J. M. (1998) *Action Research for Language Teachers*, Cambridge, C.U.P.