

Fare musica in un'orchestra inclusiva: un'esperienza formativa per docenti verso l'inclusione

Making music in an inclusive orchestra: a formative experience for teachers towards inclusion

Francesca Vergani

Libera Università di Bozen/Bolzano – francesca.vergani@education.unibz.it

ABSTRACT

In the context of inclusive education great attention has been recently paid to teacher education, a pivotal element of inclusive schools. It has been then found that most researches focus on teachers' knowledge of inclusive practices, while fundamental components for the collaborative work in schools, such as attitudes towards inclusion or soft skills, are less subject to experimental interventions. The purpose of this on-going doctoral study is to combine the needs of teacher training towards inclusion with the transformative potential attributed to participatory music practices by performance studies, in order to understand the opportunity of using them to work on secondary all-subjects teachers' attitudes and soft skills. To investigate this subject, the research project is based on quasi-experimental design, with double experimental group and control group. Experimental groups A will take part to a reflective-experiential course, based on the participation in an inclusive orchestra; experimental groups B will join an Index for Inclusion course, while control groups will join only the evaluation phases. The data collection will be held mixing methods, with pre-post quantitative questionnaires; observation of strategies implemented in class, and final in-depth interviews. This research will help clarify the potential interest of training teachers in the context of inclusive orchestra, comparing it with a control group, but also with an already recognized training.

Nel contesto dell'educazione inclusiva, grande attenzione è attualmente rivolta alla formazione dei docenti. È stato inoltre evidenziato come molte ricerche si focalizzino sulla conoscenza di strategie inclusive, mentre componenti come gli atteggiamenti verso l'inclusione o le soft skills siano di rado oggetto di intervento sperimentale. Lo scopo di questa ricerca di dottorato in corso è combinare queste esigenze formative con il potenziale trasformativo attribuito dai *performance studies* alle pratiche musicali partecipative, per indagare la possibilità di usare queste ultime per lavorare con gli insegnanti della scuola secondaria su atteggiamenti e competenze trasversali. Il progetto si basa su un design quasi-sperimentale, con doppio gruppo sperimentale e gruppo di controllo. I gruppi sperimentali A parteciperanno ad un corso riflessivo-esperienziale basato su un'esperienza di orchestra partecipativa; i gruppi sperimentali B effettueranno un percorso con l'*Index for Inclusion*, mentre i gruppi di controllo parteciperanno solo alle

fasi di valutazione. I dati saranno raccolti con questionari quantitativi, osservando le strategie implementate in classe e con interviste in profondità. Questo progetto aiuterà a chiarire il potenziale formativo in senso inclusivo di una partecipazione attiva ad un contesto orchestrale partecipativo, confrontandolo con un gruppo di controllo, ma anche con un percorso già riconosciuto.

KEYWORDS

Inclusion; Teacher training; Musicking; Attitudes; Soft skills.

Inclusione; Formazione docenti; Orchestra; Atteggiamenti; Soft skills.

1. Introduzione

Questa ricerca si inserisce in primis nel contesto della pedagogia dell'inclusione. Per questo motivo è necessario innanzitutto fornire una cornice chiara ed una definizione di inclusione che permetta di comprendere l'orientamento e la prospettiva generale. Si definisce quindi qui come educazione inclusiva, seguendo Lani Florian, come un approccio capace di rispondere alle differenze degli alunni senza creare discriminazione (Florian 2014).

Da un punto di vista epistemologico, invece, questo progetto condivide modalità e prospettive del paradigma pragmatico, che concettualizza la ricerca come approfondimento di conoscenza necessario per la risposta ai problemi della pratica professionale (Feilzer 2010). Per questo motivo il primo step di ricerca si è concretizzato nell'individuazione di una necessità segnalata dalla letteratura sull'inclusione, secondo l'approccio *problem-centered* tipico degli *interdisciplinary studies* (Repko, Szostak, & Buchberger 2017).

1.1 Contesto pedagogico

Nel campo dell'educazione inclusiva molta attenzione è stata rivolta recentemente alla formazione dei docenti come punto cruciale per la promozione di una cultura e di una didattica inclusiva (Lanes & Cramerotti 2016). In particolare, in Europa, la richiesta di proposte formative per docenti in servizio, di tipo collaborativo e flessibile emerge non solo da gruppi di ricerca specializzati, ma anche a livello istituzionale (Kefallinou 2015; Villegas, Ciotoli, & Lucas 2017).

Nell'ambito della formazione dei docenti verso l'inclusione, inoltre, si evidenzia come la maggior parte degli interventi siano focalizzati sulla conoscenza di pratiche didattiche inclusive (Kefallinou 2015). Altre componenti però sono state recentemente messe in luce come rilevanti per la promozione di azioni inclusive.

La prima consiste negli atteggiamenti verso l'inclusione. Essi sono definiti come una variazione individuale di una credenza collettiva, risultato di una condivisione di rappresentazioni nel contesto sociale (Ramel 2014) e secondo la Teoria

del Comportamento Pianificato (Ajzen 1991) costituiscono una componente essenziale nell'attuazione di un comportamento. Per questo motivo, essi sono attualmente oggetto di grande attenzione nella ricerca pedagogica (Schwab 2018), anche se raramente di interventi specifici (Sharma & Jacobs 2016).

La seconda componente sono le *soft skills*, che, definite come abilità e competenze di carattere trasversale utili nell'adattarsi ed affrontare le sfide della vita (La marca & Gulbay 2018), sono ugualmente riconosciute come cruciali nel lavoro del docente, soprattutto se considerato in senso inclusivo (La marca & Longo 2019).

1.2 *Treccia interdisciplinare*

In questo contesto alcuni studi sulle potenzialità delle arti performative risultano particolarmente rilevanti. Tre concetti permettono infatti di determinare una specifica convergenza di questa letteratura sul tema della formazione di atteggiamenti e di competenze trasversali di tipo collaborativo.

Il primo è quello di *spazio liminale*, definito come uno spazio o un tempo in cui è possibile sperimentare nuove identità e modalità di relazione in modo sicuro, senza conseguenze nel mondo reale (Turner 1969). Definito dapprima a proposito dei riti di passaggio, lo spazio liminale è stato in seguito riconosciuto come pertinente anche nel campo della performance artistica e musicale. Essa infatti, quando ha un carattere continuativo e *partecipativo*, ovvero il cui obiettivo è sbilanciato sulla partecipazione ad un atto collettivo piuttosto che sulla qualità professionale dell'esecuzione, può costituire uno spazio sicuro di sperimentazione di sé e di trasformazione personale (Boyce-Tillman 2009).

In secondo luogo, il concetto di *comportamento musicale* risulta di particolare interesse in questo campo. Definito già da (Delalande 1993) come insieme di atteggiamenti che il singolo assume all'interno dello spazio musicale (per es. nella scelta dello strumento, nella modalità di produzione del suono, nella predisposizione all'ascolto dell'altro etc.), esso costituisce uno spazio di espressione ed osservazione privilegiata delle modalità di ogni persona di identificazione del sé e di assegnazione di senso, valide anche al di fuori della musica (Sbattella 2013).

Il terzo elemento è infine la natura dell'orchestra. L'orchestra è infatti un insieme composto da molti strumenti: essi suonano parti diverse, affinché il prodotto comune sia ricco e sfaccettato; ognuno ha caratteristiche peculiari e differenziate, che li portano ad entrare nel lavoro orchestrale con modalità diverse e a studiare le parti in maniera distinta. Per armonizzare queste diversità è quindi necessario che il lavoro complessivo sia strutturato in modo differenziato e ciò risulta particolarmente coerente con le pratiche inclusive.

Sulla base di questi concetti si evidenzia infine come recentemente anche la ricerca musicologica si sia focalizzata in primis sulla modifica di atteggiamenti e pregiudizi attraverso la partecipazione ad un'esperienza musicale comune (vedi ad es. Bergey 2019; Urbain 2012) e in secondo luogo sullo sviluppo delle già menzionate competenze trasversali attraverso la pratica musicale (vedi ad es. Kim, Reifgerst, & Rizzonelli 2019; Rabinowitch, Cross, & Burnard 2013).

1.3 *Obiettivo*

Sulla base di questa convergenza, l'obiettivo di questo progetto di ricerca è comprendere se il coinvolgimento in una pratica orchestrale partecipativa ed inclusiva

possa costituire un'occasione formativa per docenti della scuola secondaria di primo grado di tutte le materie in ottica inclusiva, con particolare attenzione agli atteggiamenti verso l'inclusione e all'acquisizione di competenze trasversali.

2. Metodologia

2.1 *Design di ricerca*

Per rispondere a questa domanda si propone un design quasi-sperimentale, con doppio gruppo sperimentale e gruppo di controllo (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

I destinatari del progetto sono docenti della scuola secondaria di primo grado di tutte le materie della città di Milano, la cui partecipazione al progetto non sarà basata sull'adesione volontaria del singolo docente, ma votata dal consiglio di classe nella sua interezza.

La fase sperimentale vedrà la partecipazione di 16 consigli di classe: 4 frequenteranno il percorso esperienziale A, basato sull'esperienza orchestrale inclusiva, descritto più in dettaglio nel prossimo paragrafo; 4 faranno un percorso B, basato sull'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014), che costituisce un buon termine di paragone dal punto di vista formativo, in primo luogo per la natura partecipativa dell'*Index* ed in secondo luogo perché anche questi percorsi saranno svolti con l'intero consiglio di classe; 8, infine, costituiranno i gruppi di controllo, che non svolgeranno alcun intervento specifico, all'infuori dei corsi di formazione obbligatoria scelti dai singoli docenti nel corso dell'anno scolastico.

Entrambi i percorsi sperimentali avranno una durata di 18 ore, suddivise in 9 incontri mensili. Per evitare *bias*, l'autore condurrà esclusivamente il corso sperimentale A, basato sull'esperienza orchestrale, mentre il corso con l'*Index for Inclusion* verrà condotto da una collega della Libera Università di Bolzano.

2.2 *Struttura del corso di formazione A*

Coerentemente con la letteratura sull'apprendimento riflessivo-esperienziale (Moon 2012), nel corso sperimentale A ogni incontro si svilupperà intorno ad una tematica specifica (ad es. osservazione di sé e degli allievi, collaborazione, strutturazione del lavoro, conduzione etc.) e comprenderà una sessione esperienziale orchestrale ed una sessione riflessivo-teorica in cui rileggere ed analizzare l'esperienza vissuta. Dopo ogni incontro verrà assegnato al consiglio di classe un compito da svolgere nel mese di intervallo fra un appuntamento e il successivo, che permetterà ai docenti di riportare immediatamente le nuove competenze all'interno della pratica scolastica quotidiana.

Per l'implementazione delle sessioni musicali è stato scelto, fra diverse proposte di coinvolgimento musicali dalla prospettiva inclusiva (Cajola & Rizzo 2016; Ferrari & Santini 2014), il Metodo Esagramma, per la particolare pertinenza con il tema di ricerca. Esso infatti è innanzitutto nato con l'intento di coinvolgere in contesti orchestrali persone musicalmente non esperte, sviluppando una serie di strategie sia nell'uso degli strumenti che delle partiture che risultano particolarmente coerenti con le strategie elaborate dalla pedagogia inclusiva. Esso ha inoltre un esplicito intento trasformativo della persona, che si esplica attraverso protocolli di osservazione e modifica del comportamento musicale, strumenti utili in una

prospettiva di riflessività professionale e per la pratica quotidiana dei docenti. Infine, l'uso di materiale musicale ricco e complesso, nella convinzione che soltanto l'estrema ricchezza possa essere di supporto nello sviluppo di strategie e percorsi differenziati all'interno di un gruppo di allievi dalle caratteristiche e competenze anche molto diverse, risulta particolarmente affascinante in prospettiva inclusiva (Sbattella 2013).

L'orchestra che accoglierà i docenti avrà al suo interno 6 tutor, provenienti dall'Orchestra Sinfonica Inclusiva Esagramma, che costituiranno i punti di riferimento per i docenti dal punto di vista del lavoro musicale.

L'autore svolgerà il ruolo di facilitatore dell'esperienza, conducendo sia l'esperienza orchestrale che la proposta riflessiva e teorica.

2.3 Strumenti di raccolta dati

La raccolta e l'analisi dei dati saranno effettuate tramite la commistione di diversi metodi.

Sulla base delle ipotesi derivanti dall'approfondimento bibliografico pedagogico e musicologico, saranno distribuiti in fase di pre-test e di post-test due questionari quantitativi: il primo sarà relativo agli atteggiamenti nei confronti dell'inclusione (Kielblock 2018), mentre il secondo concernerà le competenze trasversali (Cinque 2017).

In entrambi i casi la scelta dello strumento è frutto di una ricerca bibliografica internazionale, effettuata tramite Google Scholar ed ERIC, concernente gli strumenti sviluppati negli ultimi dieci anni riguardanti *attitudes towards inclusion* e *soft skills*. I primi criteri di selezione sono stati: l'originalità del questionario, il rispetto di uno standard metodologico di validazione e costruzione, il target dei rispondenti, la possibilità di accesso allo strumento nella sua interezza.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti verso l'inclusione, sette strumenti sono stati evidenziati come pertinenti (Benoit & Bless 2014; Forlin, Earle, Loreman, & Sharma 2011; Kielblock 2018; Kurniawati, Minnaert, Mangunson, & Ahmed 2012; Lübke, Pinquart, & Schwinger 2019; Lüke & Grosche 2018; Sharma & Jacobs 2016) e fra essi (Kielblock 2018) è stato selezionato per la sua coerenza con la definizione di inclusione alla base di questa ricerca e per la pertinenza con il contesto italiano, dove l'inclusione di tutti gli studenti nelle scuole tradizionali è la prassi da ormai trent'anni. Come parte del progetto di ricerca sono attualmente in corso la traduzione e la validazione per il contesto italiano di questo questionario, secondo un procedimento di double-blind back-translation (Sousa & Rojjanasirrat 2011).

Per quanto riguarda invece il questionario sulle *soft skills*, solamente quattro strumenti sono risultati dalla prima fase di selezione (Cecconi, Santis, & Bellini 2019; Cinque 2017; Kyllonen 2008; Loughry, Ohland, & Woehr 2014) e fra essi (Cinque 2017) è stato selezionato per la coerenza con gli obiettivi del progetto e per la modalità di autovalutazione evidenziatasi come più pertinente. La validazione è attualmente in corso.

Nonostante non sia obiettivo specifico del corso, si è deciso di aggiungere alla raccolta dati quantitativa l'osservazione delle pratiche pedagogiche degli insegnanti coinvolti nel progetto, in modo tale da capire se un corso basato sulla pratica orchestrale inclusiva possa avere un effetto anche sulle strategie specifiche usate dai docenti in aula.

L'osservazione delle strategie implementate dai docenti in classe sarà svolta dall'autore seguendo la griglia di osservazione proposta da (Florian 2014), in

quanto essa permette non solo di evidenziare le attività pratiche svolte dai docenti, ma anche di sottolineare la prospettiva pedagogica sottesa ad esse.

A questo sarà infine aggiunta l'analisi delle interviste svolte alla fine dei due percorsi sperimentali con alcuni docenti partecipanti.

3. Risultati attesi e conclusioni

Essendo questo progetto di dottorato in fase di realizzazione, sulla base della letteratura sia pedagogica che musicologica si prevede che un corso basato su un'esperienza orchestrale inclusiva vissuto in prima persona, cui è abbinato un percorso riflessivo e di approfondimento teorico specifico, possa determinare sia un incremento degli atteggiamenti positivi nei confronti dell'inclusione che un incremento delle competenze trasversali, soprattutto in campo collaborativo, nei docenti partecipanti. È altresì possibile che una formazione di tipo esperienziale e riflessiva in un contesto inclusivo di questo tipo porti allo sviluppo di strategie didattiche più inclusive all'interno delle classi di lavoro dei consigli di classe coinvolti nel progetto.

Visto però l'innovatività di tale proposta nel campo della formazione docenti si è deciso di confrontare i suoi esiti non soltanto con un gruppo di controllo che non svolgerà alcuna formazione specifica, ma anche con un percorso formativo basato sull'*Index for Inclusion*, che ha anch'esso una natura partecipativa e che sarà ugualmente svolto con interi consigli di classe. In questo modo sarà possibile valutare non solo l'influenza di variabili comuni come la natura partecipativa del percorso, il lavoro con l'intero consiglio di classe, il tempo di svolgimento del percorso etc., ma anche eventuali affinità e differenze per considerare l'interesse nella prosecuzione della sperimentazione e della ricerca nel campo della formazione riflessivo-esperienziale basata su un contesto musicale partecipativo.

Riferimenti bibliografici

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Benoit, V., & Bless, G. (2014). Erfassung der Einstellungen zur schulischen Integration von Lehrpersonen: Übersetzung und Erprobung der ORI und ATIES Skalen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 209–226.
- Bergey, B. P. (2019). *Music and peacebuilding: A survey of two Israeli ensembles using music and dialogue to build understanding, empathy, and conflict transformation*. James Madison University.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci Editore.
- Boyce-Tillman, J. (2009). The Transformative Qualities of a liminal space created by music-making. *Philosophy of Music Education Review*, 17(2), 184–202.
- Cajola, L. C., & Rizzo, A. (2016). *Musica e Inclusione. Teorie e strategie didattiche*. Roma: Carocci Editore.
- Cecconi, L., Santis, A. De, & Bellini, C. (2019). La misurazione delle competenze trasversali in un progetto di innovazione della didattica universitaria. *Italian Journal of Educational Research*, XII(22), 113–137.
- Cinque, M. (2017). Moocs and soft skills: A comparison of different courses on creativity. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 13(3), 83–96.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th Editio.). London: Routledge.

- Delalande, F. (1993). *Le condotte musicali. Comportamenti del fare e ascoltare musica*. Bologna: CLUEB.
- Feilzer, M. Y. (2010). Doing mixed methods research pragmatically: Implications for the re-discovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 6–16.
- Ferrari, F., & Santini, G. (2014). *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado*. Roma: UniversalItalia.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 2–3, 50–65.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.). (2016). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- Kefallinou, A., & Agency Staff (Eds.). (2015). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review*. Brussels.
- Kielblock, S. (2018). *Inclusive Education for All: Development of an Instrument to Measure the Teachers' Attitudes*. Justus Liebig University Giessen.
- Kim, J. H., Reifgerst, A., & Rizzonelli, M. (2019). Musical Social Entrainment. *Music & Science*, 2, 1–17.
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., & Ahmed, W. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1430–1436.
- Kyllonen, P. C. (2008). *The Research Behind the ETS Personal Potential Index (PPI)*.
- Loughry, M. L., Ohland, M. W., & Woehr, D. J. (2014). Assessing Teamwork Skills for Assurance of Learning Using CATME Team Tools. *Journal of Marketing Education*, 36(1), 5–19.
- Lübke, L., Piquart, M., & Schwinger, M. (2019). How to measure teachers' attitudes towards inclusion: evaluation and validation of the Differentiated Attitudes Towards Inclusion Scale (DATIS). *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 297–311.
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018). Implicitly measuring attitudes towards inclusive education: a new attitude test based on single-target implicit associations. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 427–436.
- La marca, A., & Gulbay, E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills*. Lecce: Pensa Multimedia.
- La marca, A., & Longo, L. (2019). Le soft skills del docente. In G. Aleandri (Ed.), *Lifelong and lifewide learning and education. Spagna ed Italia a confronto* (pp. 113–129). Roma: Roma TrePress.
- Moon, J. (2012). *Esperienza, riflessione, apprendimento: manuale per una formazione innovativa*. (S. Pastore, Tran.). Roma: Carocci.
- Rabinowitch, T. C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term Musical Group Interaction has a Positive Influence on Empathy in Children. *Psychology of Music*, 41(4), 484–498.
- Ramel, S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20–26.
- Repko, A. F., Szostak, R., & Buchberger, M. P. (2017). *Introduction to interdisciplinary studies* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Sbattella, L. (2013). *Ti penso dunque suono. Costrutti cognitivi e relazionali del comportamento musicale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Schwab, S. (2018). *Attitudes Towards Inclusive Schooling. A study on Students', Teachers', and Parents Attitudes*. Munchen: Wahnmann Verlag.
- Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23.
- Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross cultural health care research: a clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17, 268–274.

- Turner, V. (1969). Liminality and Communitas. *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure* (pp. 94–130). Chicago: Aldine Publishing.
- Urbain, O. (Ed.). (2012). *Music and Conflict Transformation*. New York: I. B. Tauris.
- Villegas, A. M., Ciotoli, F., & Lucas, T. (2017). A Framework for Preparing Teachers for Classrooms That Are Inclusive of All Students. In L. Florian & N. Panti (Eds.), *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling. Issues for Research and Practice* (pp. 133–148). Cham, Switzerland: Springer.